



L'emploi des connecteurs en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives (le cas de la narration de séquences arbitraires d'événements)

Monique Vion, Annie Colas

► **To cite this version:**

Monique Vion, Annie Colas. L'emploi des connecteurs en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives (le cas de la narration de séquences arbitraires d'événements). Conference of the International Association for the Study of Child Language, 1999, San Sebastian, Espagne. pp.632-651, 2001. <hal-00241527>

HAL Id: hal-00241527

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00241527>

Submitted on 6 Feb 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'emploi des Connecteurs en Français : Contraintes Cognitives et Développement des Compétences Narratives (le cas de la narration de séquences arbitraires d'événements)

Monique Vion et Annie Colas
CNRS – UMR Parole et Langage, Université de Provence

Le recueil d'observations fondé sur un support imagé tient une place importante dans les recherches sur le développement narratif (Bamberg, 1987, 1997 ; Berman et Slobin, 1994 ; Fine, 1985 ; Norris et Bruning, 1988 ; Roth et Spekman, 1989). La tâche est reconnue comme plus contraignante pour le locuteur qu'une verbalisation spontanée ou qu'une production simplement encouragée (Peterson, 1993 ; Roth, Spekman et Fye, 1995). La raison généralement invoquée est que la tâche exige une mobilisation à la demande et délibérée de compétences souvent encore très liées à des situations privilégiées (un enfant peut très bien comprendre un certain type de relation dans ses propres activités sans pour autant le comprendre à propos d'événements offerts par l'expérimentateur). Raconter dans ce cas impose le traitement des images. Or ce traitement engage des activités cognitives mal connues et encore peu étudiées (Deutsch, 1975 ; McGann et Schwartz, 1988 ; Schwartz, 1995).

Certains auteurs ont souligné l'importance de l'activité d'inférence (voir les synthèses de Trabasso et Stein, 1997 ; Stein et Albro, 1997). Le locuteur doit non seulement comprendre les événements représentés sur chaque image, mais il doit aussi comprendre comment ces événements sont interconnectés. Il faut donc qu'il infère un contenu pour chaque image et qu'il se construise une représentation d'ensemble de l'histoire en établissant des liens temporels et causaux entre les événements. Les processus mobilisés pour cela font l'objet d'une acquisition graduelle (van den Brœk, Bauer et Bourg, 1997). Les enfants les plus jeunes (jusque vers 6 ans) ont tendance à se focaliser sur les actions et les personnages, ils reconnaissent les relations causales entre des événements physiques, des actions, mais ils ont du mal à reconnaître les actions causales dont l'origine se trouve dans les buts et les motivations des personnages. Ultérieurement, les enfants se montrent plus sensibles au rôle joué par les buts et les motivations dans la conduite des événements, l'appréhension des relations causales s'affermissant progressivement entre 7 ans et 10-11 ans (van den Brœk, 1997).

D'autres auteurs ont noté l'importance du mode de présentation des images (Canoz et Vion, 1994 ; Danset-Léger, 1978). Divers cas sont envisageables. Les images peuvent être consultées par l'enfant antérieurement à la narration. Elles peuvent demeurer présentes lorsque la narration commence ou bien être re-

découvertes l'une après l'autre au fur et à mesure que l'enfant raconte. Mais il peut se faire aussi que le locuteur ne découvre qu'une seule image à la fois et doive raconter tout en tentant de relier le contenu actuel au contenu précédemment élaboré. Dans ce dernier cas, la prospection et la rétrospection du matériel étant interdites, les vérifications qui pourraient aider à comprendre la structure temporelle et causale des événements sont impossibles.

Pour raconter, le locuteur doit coder son interprétation du contenu dans une forme narrative. Celle-ci suppose la mise en œuvre d'un certain nombre de procédés linguistiques (voir par exemple ceux répertoriés par Peterson et McCabe, 1983 ; Hemphill, Picardi et Tager-Flusberg, 1991). Certains sont formels et propres à la narration (procédés d'ouverture et de clôture) et d'autres, comme les procédés de connexion, interviennent dans la structuration de tout discours.

Le présent travail s'intéresse aux contraintes cognitives qui pèsent sur la création et la gestion des liens inter événementiels lors de la narration de séries d'images. Contraintes qui peuvent se montrer plus ou moins propices à la mobilisation des compétences narratives au cours du développement.

Plus précisément, cette étude se focalise sur les conditions de la mise en œuvre des mécanismes de connexion. Ces mécanismes sont réalisés par des organisateurs textuels (les connecteurs) dont la fonction est de marquer la force de liaison et la nature des relations entre les propositions énoncées (Bronckart, 1996 ; Fayol, 1997 ; Schiffrin, 1987 ; Segal, Duchan et Scott, 1991). Pour reprendre la présentation qu'en fait Adam (1992) une proposition énoncée (ou clause) est une prédication (une attribution de propriétés à une entité, ce qui constitue l'aspect référentiel de la clause), prise en charge par un locuteur (aspect énonciatif) et liée à d'autres propositions (aspect textuel). La liaison entre les clauses opère sur deux plans : celui de la connexité (les clauses se succèdent linéairement) et celui de la séquentialité (les clauses sont organisées en structure hiérarchique). L'hypothèse est que l'emploi des connecteurs et plus généralement des expressions qui structurent le discours (assurant la cohésion nominale et verbale) dépend d'éléments contextuels de nature conceptuelle qui introduisent des contraintes dans la gestion de l'information.

Le but de l'expérience exposée ci-dessous est de connaître et de préciser le mode d'intervention de ces éléments contextuels dans la manifestation des compétences des locuteurs. L'étude porte sur l'expression des liens entre les événements montrés par les images d'une bande dessinée, lorsque la disponibilité de l'information (d'emblée *versus* au fur et à mesure) et la nécessité d'effectuer des inférences (caractère plus ou moins explicité de l'enchaînement des images et continuité *versus* discontinuité thématique) varient. Des enfants ayant le français pour langue native ont été invités à raconter des bandes dessinées sans texte. Cette invitation pose une obligation explicite : il s'agit d'une histoire et elle est racontable (Hausendorf et Quasthoff, 1992 ; Hausendorf, 1993).

1. Méthode

1.1. Participants

Cent quatre-vingt-onze locuteurs (garçons et filles) enfants de 7 à 11 ans, ayant le français pour langue première, ont participé à l'étude. Soit 63 enfants de 7 ans (âge médian : 6;6 ans), 64 enfants de 9 ans (âge médian : 8;8 ans) et 64 enfants de 11 ans (âge médian : 10;6 ans).

1.2. Matériel

Les bandes dessinées étaient composées de 8 vignettes (de format 8 x 8 cm). La première vignette comportait deux personnages. Les suivantes ne représentaient qu'un seul des deux personnages engagé dans diverses activités. Un lien minimal entre les vignettes était assuré par la présence de l'un ou de l'autre des personnages de la première vignette.

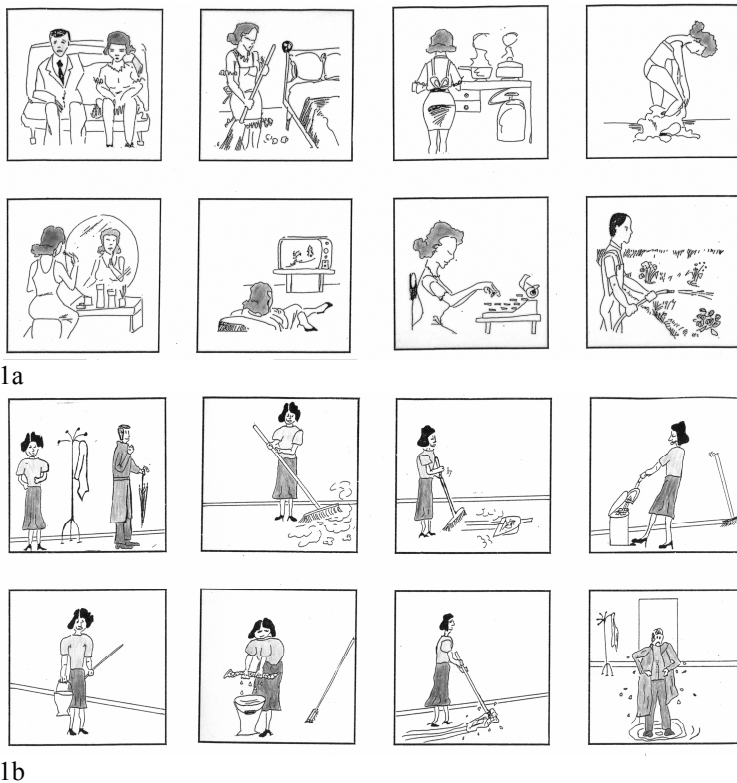
Un couple de personnages (X,Y) a permis de construire quatre structures de bandes dessinées ou versions. Les caractéristiques de chaque version sont issues du croisement de deux variables à deux modalités chacune.

La première variable concernait le thème de la bande dessinée. Il pouvait être maintenu ou changé. Dans la modalité *thème maintenu*, le matériel était conçu pour induire, au-delà de la première vignette, un sujet thématique (Karmiloff-Smith, 1981) par la présence répétée d'un même personnage. Pour cela les vignettes suivant la première étaient centrées sur le même personnage (X) jusqu'à la dernière incluse. Dans la modalité *thème changé*, le matériel était conçu pour produire une rupture thématique par la réintroduction dans la dernière image de l'autre personnage de la première vignette (Y) (les vignettes suivant la première étaient centrées sur X jusqu'à la vignette 7 puis la vignette 8 montrait le personnage Y). La rupture thématique a été introduite tardivement à dessein. Ainsi placée, elle permet d'évaluer l'incidence que son anticipation peut avoir sur l'expression des liens inter événementiels.

La deuxième variable était une variable secondaire de contrôle de la disposition des personnages. Afin d'éviter de biaiser l'expression de la référence par l'éventuelle saillance de l'un des deux personnages due à sa position dans l'image, la disposition (*gauche - droite*) des personnages dans la première vignette a été contrebalancée.

Une troisième variable concernait le type d'enchaînement. Les bandes dessinées s'opposaient selon le caractère plus ou moins explicité par l'image de l'enchaînement des vignettes consécutives (Figures 1). Dans la modalité *enchaînement arbitraire*, les événements de chaque bande dessinée, bien qu'organisés en séquence, étaient interchangeable du point de vue de leur chronologie. Par exemple, Figure 1a, les activités représentées sont relativement indépendantes les unes des autres et hautement sujettes à inférence : l'image de la femme qui s'habille (ou se déshabille) avant de se maquiller (ou de se démaquiller) aurait pu être présentée après l'image de la femme au miroir ou

dans n'importe quelle autre position dans la séquence de vignettes. Il était du ressort du locuteur d'inférer un lien entre les images sur la base de la succession proposée, pour élaborer une représentation d'ensemble. Dans la modalité *enchaînement ordonné* un lien séquentiel minimal entre les images était fourni. Par exemple, Figure 1b, balayer, recueillir la poussière et s'en défaire dans la poubelle sont des activités qui s'enchaînent ordinairement avant de laver le sol. Les événements constituant chaque bande dessinée étaient donc proposés dans un ordre chronologique plus contraint que le précédent, mais sans pour autant présenter l'organisation d'un script. En effet, l'enchaînement ordinaire des événements était dévié par le surgissement d'un événement qui, selon les cas, introduisait un effet de surprise ou bien interrompait la chaîne causale des événements.



1a

1b

Figures 1 : types d'enchaînements (1a arbitraire, 1b ordonné).

Pour chaque type d'enchaînement, le matériel comportait trente-deux bandes dessinées « test » (8 couples de personnages x 4 versions) et trois bandes dessinées à un seul personnage destinées à être intercalées dans la succession des bandes dessinées test lors de la passation (voir la liste du matériel en annexe).

Une dernière variable manipulée concernait le mode de présentation des images. Dans la condition mode de présentation *simultané*, le locuteur voyait les images disposées sur une seule page. Il était invité à en prendre connaissance afin de raconter la bande dessinée immédiatement après. Dans la condition mode de présentation *consécutif*, la bande dessinée était présentée sous la forme d'un carnet à raison d'une image par page. Le locuteur était invité à tourner les pages une à une et à raconter au fur et à mesure de la découverte des images.

1.3. Organisation du recueil

Chaque locuteur a été confronté à l'un ou l'autre mode de présentation des images, à l'un ou à l'autre type d'enchaînement et aux deux modalités de la variable thème. Au cours de la passation, chaque locuteur a vu huit bandes dessinées test (chacune étant présentée sous l'une des quatre versions) et trois bandes dessinées de remplissage (intercalées toutes les deux bandes dessinées test).

1.4. Procédure

La passation était individuelle et durait environ 20 minutes. Dans la pièce où se déroulait l'expérience, trois personnes étaient présentes : le locuteur, l'expérimentateur et le destinataire de la narration. Le destinataire était un pair d'âge de même niveau scolaire que le locuteur. Suffisamment éloigné du locuteur pour ne pas voir les images, il n'était auditeur qu'une seule fois dans l'expérience.

En présentation simultanée où chaque bande dessinée figurait sur une seule page, on donnait au locuteur la consigne suivante : « Je vais te présenter des histoires sous forme de bandes dessinées. Tu verras, il n'y a pas de bulles, juste des images. Tu vas devoir les raconter à ton camarade qui ne les voit pas. Je te demande de bien raconter toutes les images, sans en oublier et en suivant cet ordre-là (l'expérimentateur parcourait du doigt chaque image sur la page dans le sens ordinaire de la lecture). Tu peux regarder les images tant que tu veux avant de commencer ». Ensuite, une première bande dessinée d'entraînement était présentée au locuteur. Il en prenait connaissance et la conservait sous les yeux jusqu'à ce qu'il ait fini de la raconter. Puis elle était retirée et les suivantes étaient successivement proposées.

En présentation consécutive où chaque bande dessinée était présentée sous la forme d'un carnet, une partie de la consigne ci-dessus était modifiée comme suit : « Je vais te présenter des histoires sous la forme de petits livres (l'expérimentateur montrait un carnet) (...). Je te demande de bien raconter toutes les images, sans en oublier. Tu racontes bien chaque image, l'une après l'autre et tu ne reviens pas en arrière ». Puis un premier livret d'entraînement était proposé au locuteur. Pour ce mode de présentation, l'expérimentateur rappelait au locuteur entre chaque bande dessinée, qu'il devait procéder à la narration vignette après vignette sans revenir en arrière.

Dans les deux conditions ci-dessus, la consigne donnée au destinataire était la même. Il devait être attentif et écouter les histoires pour bien les comprendre, sans parler.

2. Résultats

2.1. Préparation des données

2.1.1. Transcription des enregistrements

Les 1528 narrations enregistrées ont été intégralement transcrites selon les conventions de Hickmann, Hendriks, Roland et Liang (1994). Chaque texte a ensuite été divisé en trois parties (correspondant respectivement à la vignette 1, aux vignettes 2 à 7 et à la vignette 8).

2.1.2. Segmentation et élagage du corpus

Les textes ont été ensuite segmentés en énoncés en considérant que tout segment de parole (phrase, proposition, fragment de phrase, syntagme ou mot) comportant une intonation terminale déclarative (.), exclamative (!), interrogative (?) ou caractéristique d'une énumération (...) constituait une unité. Les hésitations, les répétitions, les faux départs et les commentaires ont été supprimés.

2.1.3. Identification des formes dans le corpus

Dans un premier temps, les formes susceptibles d'être employées en tant que connecteurs syntaxiques ou organisateurs textuels ont été répertoriées. Ces formes peuvent apparaître à l'intérieur des frontières des énoncés (exemples a, b et c) ou bien à la jonction d'énoncés successifs (exemple d).

- (a) « un monsieur *et* son enfant font du vélo. »
- (b) « il voit un pommier *puis* il prend une pomme. »
« on dirait qu'il va se noyer *parce qu'*il gigote dans tous les sens. »
- (d) « elle marche sur l'herbe. *après* elle chante cocorico. »

Quand ces formes sont combinées entre elles (« et puis », « et puis après ») ou avec un autre élément à caractère déictique (« et là », « alors ici ») ou temporel (« et pendant ce temps », « et maintenant »), la combinaison est considérée comme un tout et ses éléments sont liés par le signe « + » dans le texte des transcriptions (« et+puis+après »).

2.1.4. Codage

Chaque forme a ensuite été codée de la façon suivante. Le code affecté à une forme comporte trois places. La première indique la nature du lien sémantique dénoté, la seconde mentionne la forme elle même, la troisième note son emploi en tant que connecteur syntaxique ou organisateur textuel.

Le codage de la valeur sémantique a été établi sur la base de la relation entre ce qui était dit par le locuteur et le contenu des images de chaque bande dessinée. Les codes retenus sont explicités et illustrés dans le tableau 1.

Tableau 1 : codage du lien sémantique.

<p>ADDITIF (code a)</p> <p>Deux éléments (objets, événements ou états) sont simultanés ou consécutifs et constituent souvent des énumérations. Chaque élément est sémantiquement autonome et leur combinaison ne crée pas un sens autre que celui de chaque élément pris séparément.</p>	<p>c'est un âne gris <i>et</i> un chat tout jaune il sort dehors <i>puis</i> il est tout content elle est dans la mer <i>et</i> elle voit un crocodile</p>
<p>TEMPOREL (code t)</p> <p>Les deux éléments sont dans une relation temporelle de consécution ou bien chaque énoncé produit est attaché à des images successives.</p>	<p>elle ouvre le grillage <i>et</i> elle sort elle écoute la radio <i>puis</i> elle lave le linge</p>
<p>CAUSAL (code c)</p> <p>Relations de cause, de conséquence ou d'effet. La cause est une cause suffisante de la conséquence. Une proposition renvoie à une action ou à un état projeté ou en cours et l'autre donne une raison ou un résultat.</p>	<p>et sa femme lui a dit de réviser ce livre, <i>car</i> ce livre est très important pour son travail elle va se changer <i>car</i> elle doit partir</p>
<p>ADVERSATIF (code m)</p> <p>Il y a une relation de contraste entre 2 événements et/ou états. Ce qui est le plus attendu comme conclusion de la première proposition par ce qu'elle décrit est contraire à ce qui est décrit dans la seconde (la relation entre les deux est une relation d'opposition dans laquelle une proposition nie ou s'oppose à l'autre ou bien une proposition qualifie ou limite l'autre).</p>	<p>il décide d'appeler le petit chat <i>mais</i> i vient pas</p>

Cette démarche qui s'inspire de celle de Bloom, Lahey, Hood, Lifter et Fiess (1980), consiste à se demander quel est le sens des deux éléments (syntagmes ou propositions se rapportant à des objets, des états ou des actions) mis en relation l'un avec l'autre, étant donné : 1) le sens du premier élément et le sens du

second, 2) le fait que ces deux éléments sont reliés par un connecteur et 3) le fait que le locuteur parle de telle et/ou telle image.

Le codage de l'emploi syntaxique ou textuel d'une forme a été effectué en appliquant les règles procédurales suivantes :

Lorsque la forme est située en début d'énoncé, elle est codée (d) si elle articule la description du contenu d'une image comprise entre V2 et V7 à la description qui précède (c'est de cas de « après » dans l'exemple e). Elle est codée (f) si elle articule la description de l'image V8 à la description qui précède et si les formes employées antérieurement sont différentes de cette dernière (c'est le cas de « et » dans l'exemple e).

(e)

V2 la fille elle fait le ménage
 V3 après elle fait le déjeuner
 V4 après elle s'habille ou elle se déshabille
 V5 après elle se maquille
 V6 après elle regarde la télé
 V7 après elle écrit un livre
 V8 et elle part au marché

Lorsque la forme est située à l'intérieur d'un énoncé, elle peut être à l'intérieur d'une clause ou bien à la jonction de deux clauses. L'exemple le plus complet pour expliciter et illustrer les codes employés est celui de « et » :

Si « et » se trouve à l'intérieur d'une clause, alors on note quels sont les éléments qu'il relie : deux sujets (s) : « une petite fille *et* une grand-maman jouent aux échecs » ; deux verbes (v) : « il va boire *et* manger » ; deux compléments (o) : « ya un crocodile *et* une tortue ».

Si « et » est situé à la jonction de deux clauses dans un énoncé et si les propositions sont indépendantes, alors on affecte le code (p) : « un crocodile regarde en dehors de l'eau *et* la tortue est trop petite ».

Si « et » est situé à la jonction de deux clauses dans un énoncé et si les propositions sont coréférentes, alors on affecte le code (py) ; « la tortue est trop petite *et* elle n'y arrive pas » en notant éventuellement s'il existe d'une redondance du sujet (rs) : « elle s'assaya *et* elle écouta de la musique ».

Le codage a été effectué indépendamment par les deux auteurs. Lors de la confrontation des codes affectés aux formes, les désaccords ont été résolus par la discussion.

Chaque transcription a été éditée selon les conventions du système CHILDES (Child Data Exchange System, MacWhinney, 1991). Le format d'écriture du logiciel CHAT a permis d'effectuer automatiquement les recherches (logiciel CLAN) aussi bien dans le texte des transcriptions que parmi les codes affectés aux différentes formes.

2.2. La narration des enchaînements arbitraires

Les résultats analysés ici concernent la narration des événements représentés dans les vignettes 2 à 7 (où un seul et même personnage est engagé dans six actions successives) pour les bandes dessinées de la condition *arbitraire*. Soit 760 productions (95 locuteurs x 8 bandes dessinées).

2.2.1. Attentes

Les bandes dessinées dont l'enchaînement des événements est arbitraire offrent peu d'indices pour créer des liens entre les images dans le but de raconter une histoire. La seule variation qui, pour certaines d'entre elles, permet d'envisager le surgissement d'un fait remarquable est le retour dans la dernière image du personnage qui accompagne dans la première image le personnage des vignettes 2 à 7. Un tel support imagé doit conduire les locuteurs qui se conforment à la consigne (il s'agit d'une histoire et elle est racontable) à indiquer au moins dans leur production la succession temporelle des événements. Les marques d'enchaînement attendues pour indiquer cette chronologie sont principalement celles qui sont reconnues comme exprimant en français une relation lâche entre des faits successifs à savoir : « puis », « après » et « ensuite » (Bestgen, 1992 ; Bestgen et Costermans, 1994 ; Fayol, 1986 ; Jisa, 1984 ; Mouchon, Fayol et Gombert, 1991).

Procéder à un tel marquage suppose toutefois d'avoir appréhendé la succession des images comme formant un tout. Or la capacité de comprendre et de se représenter une série d'événements comme un tout intégré émerge graduellement et s'affirme au cours du développement (Bestgen, 1992 ; van den Broek, 1997).

En jouant de la disponibilité de l'information, le mode de présentation des bandes dessinées fait varier les contraintes qui s'exercent sur la structuration du contenu et sa planification (Levelt, 1989 ; Bock, 1995). La présentation consécutive limite l'empan des informations disponibles. La prospection et la rétrospection du matériel ne sont pas permises, seule la rétrospection mentale est possible. Ceci devrait rendre l'appréhension de la suite d'images comme formant un tout, plus difficile. Et donc conduire davantage les locuteurs les plus jeunes que les plus âgés à juxtaposer la description des événements relatés ou à peu marquer les enchaînements. La présentation simultanée en revanche rend accessibles en permanence les événements objets de la narration. Elle facilite de ce fait l'élaboration conceptuelle. Les événements peuvent être intégrés dans une représentation spatio-temporelle d'ensemble et une unité thématique peut être constituée qui tient compte de l'éventuel changement de thème. Ce mode de présentation devrait donc favoriser chez tous les locuteurs le marquage des liens inter événementiels.

2.2.2. Longueur des productions

La narration des six événements représentés dans la partie centrale des bandes dessinées a été effectuée en moyenne en une quarantaine de mots (41,37 mots). Une analyse de la variance conduite selon le plan : 3 (Age : 7 ans, 9 ans, 11 ans) x 2 (Mode de présentation : *simultané*, *consécutif*), avec comme variable dépendante le nombre total de mots produits, indique un effet significatif de l'âge ($F(2,89) = 3.955$, $p < .0226$). La comparaison par paires effectuée au moyen du test Newman-Keuls, montre (au seuil de .05) que la verbalisation des enfants de 11 ans est significativement plus longue que celle des enfants de 9 ans.

2.2.3. Résultats globaux

Pour chacune des 760 productions, le nombre d'occurrences des formes susceptibles d'être employées en tant que connecteur a été calculé. Ont été ensuite écartées en vue des analyses ultérieures : 1) les formes insérées dans des segments du texte où le narrateur fait parler les personnages ; 2) les formes coordonnant des syntagmes (par exemple « et » dans : « un monsieur et son enfant font du vélo. ») ; et 3) les expressions qui associent un connecteur à un déictique. L'expression « et là » constitue à elle seule 78 % des expressions déictiques écartées. Son emploi est principalement attesté à 7 ans en présentation simultanée.

En présentation simultanée, tous les enfants produisent des connecteurs, alors que c'est seulement le cas à 11 ans en présentation consécutive. A 7 ans dans cette situation de production, près d'un enfant sur deux (46,7%) n'emploie pas de connecteurs. Le tableau 2 présente la répartition des connecteurs en fonction de la nature du lien exprimé, à chaque âge et selon le mode de présentation.

Globalement, ces connecteurs, ainsi qu'attendu du fait de la consécution d'actions arbitraires, sont majoritairement des formes exprimant un lien de succession temporelle entre les clauses (78,54 % du total des occurrences). Elles apparaissent pour 98,82 % d'entre elles au début des énoncés (elles articulent ce qui est dit à l'occasion d'une image à ce qui a été dit antérieurement). La forme la plus attestée est « après » (44,9 % des occurrences temporelles). Moins de 1 % des formes temporelles associent un connecteur à une autre indication temporelle (« et quand », « puis maintenant », etc.). Viennent en second lieu les connecteurs exprimant un lien additif (soit 12,79 % du total des occurrences). Ils marquent dans 76,27 % des cas un lien entre deux clauses à l'intérieur d'un énoncé. Viennent enfin les connecteurs exprimant un lien causal (7,77 %) et ceux, très rares, exprimant un lien adversatif (1,39 %).

Tableau 2 : distribution des connecteurs en fonction de la relation sémantique qu'ils expriment, à chaque âge et pour chaque mode de présentation (pourcentages)

		Age		
		7 ans	9 ans	11 ans
lien	mode de présentation			
additif	Simultané	9,11	7,78	13,46
	Consécutif	14,77	13,84	14,13
temporel	Simultané	83,87	83,86	73,25
	Consécutif	71,97	82,39	75,59
adversatif	Simultané	1,71	0,49	1,53
	Consécutif	2,65	0,95	1,50
causal	Simultané	5,31	5,87	11,75
	Consécutif	10,61	2,83	8,78

2.2.4. Analyses

Quand les locuteurs découvrent les images au fur et à mesure (présentation consécutif), l'emploi des connecteurs peut être seulement analysé en fonction de l'âge. Quand les locuteurs prennent connaissance de l'ensemble de la bande dessinée avant de la raconter (présentation simultanée), les performances peuvent être analysées en fonction de l'âge, mais aussi en fonction de la continuité (ou de la discontinuité) thématique jusqu'au terme de la bande dessinée.

Pour étudier l'effet de chacune des variables, des analyses de la variance ont été conduites en choisissant comme variable dépendante un indice de densité des connecteurs. Cet indice a été calculé pour chaque locuteur en rapportant le nombre de connecteurs au nombre de mots produits. Seuls les effets significatifs à un seuil inférieur ou égal à .05 sont pris en considération.

L'analyse effectuée selon le plan : 3 (Age : 7 ans, 9 ans, 11 ans) x 2 (Mode de présentation : *simultané*, *consécutif*), montre un effet du mode de présentation : ainsi qu'attendu la densité totale des connecteurs est plus forte en présentation simultanée qu'en présentation consécutive ($F(1,89) = 10,710$; $p < .0015$).

Pour les locuteurs qui ont connaissance de l'ensemble des images et peuvent donc anticiper un éventuel changement de thème, l'analyse effectuée selon le plan : 3 (Age : 7 ans, 9 ans, 11 ans) x 2 (Thème : *maintenu*, *changé*) avec des mesures répétées sur le dernier facteur, montre un effet d'interaction entre l'âge et le thème ($F(2,45) = 4,470$; $p < .0170$; Figure 2).

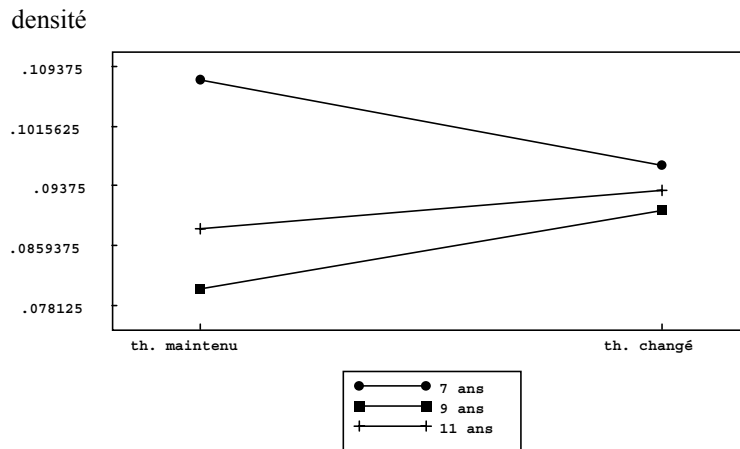


Figure 2 : densité totale des connecteurs : interaction âge x thème en présentation simultanée.

En référence à la performance intermédiaire des enfants de 11 ans qui semble peu varier en fonction du thème, on note un profil différencié et opposé de la performance pour les deux autres groupes d'âge. Pour les enfants de 7 ans, la densité de connecteurs est maximale dans la partie centrale de la narration quand le thème est maintenu jusqu'à la fin de la bande dessinée (exemple f).

(f) « après la maman elle en a marre alors elle va faire le ménage. et après elle va faire la cuisine. et après elle se déshabille pour aller au marché. et après elle se met toute belle. et avant d'aller au marché elle regarde un peu les skieurs. et après elle fait qu'est-ce qu'elle va acheter sur une machine à écrire. »

Alors que pour les enfants de 9 ans la densité est minimale dans ce cas (exemple g).

(g) « après la maman elle balaye la chambre. elle fait la cuisine. elle se déshabille. elle se maquille. elle regarde la télé. elle fait de la machine à écrire. »

Lorsque le thème change à la fin de la bande dessinée, la performance des enfants de 7 ans ainsi que celle des enfants de 9 ans se rapproche de celle des enfants de 11 ans (exemple h).

(h) « et après la maman va balayer dans les chambres. après elle se retourne et elle va vers le bureau. après elle s'habille. elle se fait une beauté. elle regarde la télévision. elle tape à la machine. »

Afin de préciser les résultats ci-dessus, l'effet de chacune des variables a été examiné en fonction du lien sémantique introduit par les connecteurs (lien : additif, temporel, causal et adversatif).

L'analyse effectuée selon le plan : 3 (Age : 7 ans, 9 ans, 11 ans) x 2 (Mode de présentation : *simultané*, *consécutif*) avec la densité des seuls connecteurs temporels comme variable dépendante indique un effet du mode de présentation : la densité des connecteurs temporels est plus forte en présentation simultanée qu'en présentation consécutive ($F(1,89) = 9,932$; $p < .0022$). Pour les locuteurs ayant eu connaissance de l'ensemble des vignettes (présentation simultanée), l'analyse effectuée selon le plan : 3 (Age : 7 ans, 9 ans, 11 ans) x 2 (Thème : *maintenu*, *changé*) avec des mesures répétées sur le dernier facteur, indique un effet d'interaction entre l'âge et le thème ($F(2,45) = 4,246$; $p < .0205$; Figure 3).

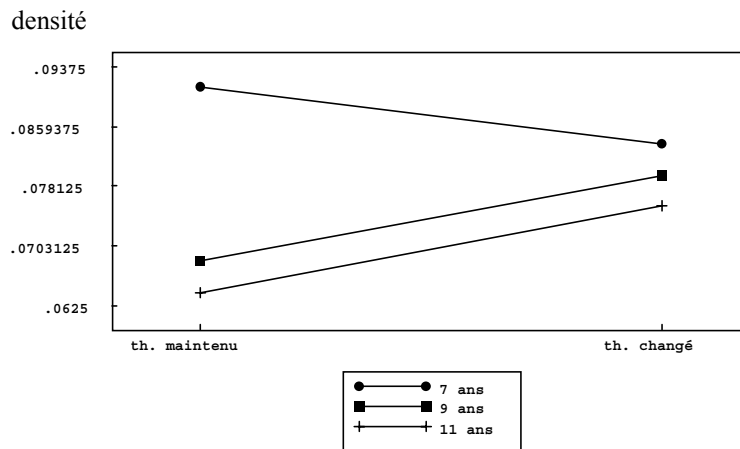


Figure 3 : densité des connecteurs temporels, interaction âge x thème en présentation simultanée.

Les enfants de 7 ans s'opposent aux enfants de 9 et 11 ans quant à l'emploi des connecteurs temporels. A 7 ans, la densité des connecteurs temporels est plus élevée qu'à 9 et 11 ans quand le thème est maintenu et moindre quand le thème change, alors qu'à 9 et 11 ans, c'est l'inverse : la densité des connecteurs temporels est moindre quand le thème est maintenu et plus forte quand le thème change. Ainsi que l'exemple (f) ci-dessus l'illustre, les enfants les plus jeunes sur-utilisent les formes temporelles, en les employant souvent de surcroît de façon redondante.

Les analyses effectuées sur la densité des seules formes additives ainsi que celles effectuées sur la densité des seules formes causales n'indiquent aucun résultat significatif. Il est à noter d'un point de vue descriptif que, bien que très rares, les connecteurs causaux sont plus attestés chez les enfants 11 ans que chez les plus jeunes (exemple i).

(i) « alors *après* le singe i vient s'amuser *donc* i va jouer avec un ballon *mais* il a faim encore le singe *car* il a pas fini de manger alors i va cueillir des pommes. ».

3. Discussion

Les résultats présentés ici concernent la narration des bandes dessinées qui offrent une suite linéaire et temporelle d'actions indépendantes les unes des autres. Ces bandes dessinées diffèrent entre elles seulement par le fait que le personnage impliqué dans l'action représentée dans la dernière image est le même (thème maintenu) ou n'est pas le même (thème changé) que celui qui est impliqué dans les actions qui ont précédé. Peu d'indices sont offerts pour dégager une unité thématique, attribuer des pensées et des réactions affectives aux personnages et élaborer une histoire. Certains enfants y parviennent pourtant avec beaucoup de talent (exemple j). Mais la plupart des productions se limitent à rapporter les événements montrés par les images (voir les autres exemples ci-dessous).

(j) V1 : « papa *et* maman sont tristes. i sont sur le canapé, entrain de réfléchir, comment i peut avoir un bébé. » V2-V7 : « maman balaye, balaye, *et* passe son temps à faire son lit, pour trouver comment elle va avoir un bébé. ensuite, elle fait la cuisine et réfléchit, comment elle va avoir un bébé. elle se met son tutu, pour aller à la danse. *ensuite, après* sa danse, elle mange au restaurant. elle se maquille, bien, *et* elle se regarde dans la glace. *après* elle a fini sa danse, elle va elle va regarder la télé. elle voit jeux olympiques, qui font du ski, elle se demande, elle se dit « oh j'ai beaucoup de choses à faire, j'ai envie d'avoir un bébé, si je faisais du ski? » elle tape à la machine à écrire tout en réfléchissant. elle dit « oh mince je me suis trompée, j'étais entrain de réfléchir si je pouvais avoir un bébé. elle efface ça. » V8 : « elle va au marché, tout en réfléchissant encore. *et* dit au monsieur « hé monsieur je pourrais acheter ça? *mais* est ce que vous avez une idée comment je pourrais avoir un bébé ? »

Ainsi qu'attendu, les connecteurs produits marquent principalement la succession temporelle des événements. La forme la plus attestée est « après ». L'emploi de connecteurs en général, et le marquage chronologique en particulier, est plus fourni lorsque les locuteurs disposent d'emblée de la connaissance des images constituant la bande dessinée. La confrontation des productions dans les deux modes de présentation des images (simultané vs. consécutif) permet d'observer l'évolution de la capacité d'appréhender la suite des événements proposés comme un tout.

Quand les images sont découvertes au fur et à mesure de la narration (présentation consécutif), à peine plus d'un enfant sur deux à 7 ans fait usage de connecteurs pour rapporter les événements montrés par les images. Pour ces enfants, le marquage chronologique le plus attesté est « après ». (exemple k).

(k) V2-V7 : « *après* maman elle va elle balaye... *après* maman elle fait la cuisine... *après* elle frotte... *après* elle se maquille ou elle se nettoie la figure... *après* elle regarde la télé... *après* elle tape à la machine... »

Une absence totale de connecteurs est rare à 9 ans en présentation consécutive. A cet âge, « après » en premier lieu et « ensuite » en second lieu sont les deux formes temporelles les plus employées. A 11 ans, tous les enfants utilisent des connecteurs. Certains se limitent au seul emploi des formes temporelles. Les connecteurs les plus attestés à cet âge sont à égalité « après » et « ensuite ».

Pour une importante partie des plus jeunes la production, qu'elle comporte ou ne comporte pas de connecteurs, est caractérisée par la récurrence d'une même construction grammaticale à sujet nominal pour décrire chaque événement (exemple l).

(l) V2-V7 : « maman balaye. maman fait le ménage. maman s'habille. maman se fait belle. maman regarde la télé. maman pianote. »

Pour les autres, les faits sont insérés dans une même structure spatio-temporelle. Structure qui se caractérise par l'emploi de connecteurs variés et par l'enchaînement de clauses grammaticalement plus variées, la première comportant un sujet nominal et les suivantes un sujet pronominal anaphorique (exemple m). Pour un examen détaillé du marquage de la co-référence dans ce même corpus, voir Vion et Colas (1999).

(m) V2-V7 : « la maman qui est bien ennuyée de faire le ménage. elle va dans la chambre *et* passe un coup de balai... *ensuite* elle va à la cuisine pour préparer le dîner... *ensuite* elle se déshabille pour aller prendre un bain. se maquille en retour et elle regarde la télévision. *après* elle va au travail, elle tape un texte sur la machine à écrire... »

Dans cette situation de production cognitivement coûteuse pour élaborer une histoire, la représentation des événements qui sous-tend la narration semble passer au cours du développement, d'une simple structure en liste (où les événements sont conçus comme indépendants les uns des autres), à une structure en séquence d'événements constituant un tout cohérent.

Quand la bande dessinée est offerte dans sa totalité antérieurement à la narration (présentation simultanée), tous les enfants produisent des connecteurs. Le marquage temporel par « après » est le plus attesté. Cette forme est suivie par « et » placé en début d'énoncé à 7 ans, par « et » et « et après » placés en début d'énoncé à 9 ans, et par « ensuite » à 11 ans. Dans cette situation de production où l'élaboration conceptuelle est moins coûteuse, les enfants de 7 ans connectent d'autant plus les clauses successives que les événements impliquent le même personnage jusqu'à la fin de la bande dessinée. Ils s'engagent dans une action de routine de marquage de la succession (exemple n) qui se traduit par ailleurs par

la présence relativement plus nombreuse d'expressions qui associent un connecteur à un déictique (« et là »).

(n) V2-V7 : « *ensuite* la dame elle balaye la chambre... *ensuite* elle fait la cuisine... *ensuite* elle enfle sa robe... *ensuite* elle se maquille... *ensuite* elle regarde la télé... *ensuite* elle tape un petit message... » V8 : « *et ensuite* elle va au magasin. »

Alors que les enfants plus grands emploient moins de connecteurs dans cette circonstance (thème maintenu). Il leur suffit de juxtaposer des clauses dont la coréférence est assurée anaphoriquement, pour lier en séquence les événements qu'elles rapportent. L'ordre d'énonciation indique implicitement la chronologie des faits : le deuxième événement suit le premier et ainsi de suite (exemple o).

(o) V2-V7 : « alors, la fille elle fait le ménage... elle fait à manger... elle enfle sa robe... elle se maquille... elle regarde la télé... *ensuite* elle frappe à la machine... » V8 : « *et* elle s'en va faire les courses. »

En revanche ces mêmes enfants tendent à davantage marquer les liens chronologiques lorsque le dernier événement de la série d'images n'implique pas le même personnage (thème changé, exemple p).

(p) V2-V7 : « *puis après* elle nettoie la chambre... *puis ensuite* elle va faire la cuisine... *après* elle se déshabille... *après* elle prépare, se maquille... *ensuite* s'allonge, regarde la télé... *et puis après* elle va taper à la machine... » V8 : « *et* ya son fiancé qui arrose le jardin. »

La manipulation expérimentale des conditions de production permet de révéler les compétences émergentes des locuteurs. A 7 ans, le mode de présentation simultané favorise une activité narrative routinière caractérisée par l'emploi systématique de connecteurs. Alors qu'en présentation consécutive les enfants de même âge ne s'engagent pas tous dans ce genre de routine. Routine qui leur permettrait pourtant de marquer cohésivement les clauses successives alors qu'ils ne savent pas quel va être le contenu de la prochaine proposition à énoncer. Les enfants les plus jeunes s'engagent donc préférentiellement dans ce genre de procédure quand le contenu de la bande dessinée est disponible antérieurement à la narration. Et ils le font d'autant plus qu'ils peuvent dégager un contenu cohérent. C'est le cas lorsque les événements impliquent tous le même personnage (thème maintenu). A 9 ans, le mode de présentation simultané révèle la sensibilité émergente des enfants au changement de thème. L'anticipation de la survenue d'un autre personnage en fin de bande dessinée, les incite à connecter explicitement la séquence de clauses se rapportant au même personnage.

La manipulation expérimentale des conditions de production permet également de préciser les conditions qui président à la mise en œuvre des

mécanismes de connexion. Les connecteurs sont des marqueurs optionnels de la cohésion du discours, au sens où ils ne sont ni nécessaires ni suffisants pour la cohérence du contenu discursif (voir Segal, Duchan et Scott, 1991, pour une revue de synthèse du rôle controversé des connecteurs dans le discours). Ils sont généralement reconnus comme survenant à des emplacements « stratégiques » du discours. Par exemple dans une narration, pour indiquer une rupture ou un obstacle dans le déroulement temporel des événements. Les principaux connecteurs observés ici (« après » et « ensuite ») sont considérés comme des indicateurs de liens entre des propositions appartenant à un même niveau de textualisation. Ils situent un événement en relation avec un ou plusieurs autres événements de la même période de temps (le temps de la séquence d'événements, Bestgen et Costermans, 1994). Ils n'introduisent pas de réfutation ni de nouveau thème, ils ne réinitialisent pas non plus d'anciens thèmes (Jisa, 1984). Ils indiquent la succession des actions à l'intérieur d'une narration. Comme le connecteur « puis », ils serviraient plutôt à marquer une rupture dans le continuum événementiel en ayant tendance à se localiser aux changements d'épisodes dans les narrations (Bestgen et Vonk, 1995). La présente étude précise le rôle stratégique de ces connecteurs. Il peut être décrit en s'inspirant de la manière dont Schiffrin (1987) analyse le jeu de contraste entre « and » et « zero ». Au plan textuel, « and » et « zero » permettent de constituer des patterns qui créent un contraste syntagmatique. L'un d'eux (indifféremment « and » ou « zero ») est employé pour établir une régularité textuelle. Cette régularité permet de grouper une séquence de propositions énoncées en un tout au plan conceptuel. L'emploi de l'autre marque, en déviant de la norme textuelle antérieure, marque une transition dans la structure des idées. Ici l'unicité thématique permet de relier les activités successives d'un même personnage en marquant la chronologie le plus souvent par défaut, par l'ordre d'énonciation des faits (« zero »). Cette régularité textuelle à elle seule permet de grouper la séquence des clauses coréférentielles en un tout au plan conceptuel. En revanche, une régularité textuelle inverse paraît nécessaire lorsque des changements de thème doivent (ou peuvent) survenir. Dans ce cas des connecteurs tels que « puis », « après » ou « ensuite », réputés exprimer une relation lâche entre des faits successifs, viennent plus souvent scander l'enchaînement des événements.

Annexe : Liste du matériel

Enchaînement arbitraire

Bandes dessinées test : contenu de la première vignette

- 1 un homme et une femme sont assis sur un canapé
- 2 un adolescent et un garçonnet
- 3 un homme et un adolescent à la plage
- 4 une femme et une fillette sont assises à table

- 5 une tortue et un crocodile au bord de l'eau
- 6 un singe et un lion dans la brousse
- 7 une poule et des poussins dans une cour
- 8 un chat et un âne dans un pré

Thème des bandes dessinées intercalaires (un seul personnage)

- a un chat joue au bord de la mer
- b une grand mère fait ses courses
- c un monsieur au lever

Enchaînement ordonné

Bandes dessinées test : contenu de la première vignette

- 1 un enfant et un vieil homme dans un salon
- 2 un homme et une femme à la maison
- 3 un garçon et une fille à la plage
- 4 un garçon et un homme à la pêche
- 5 un chien et un chat dorment sur un tapis
- 6 un ver de terre et un escargot dans une cuisine
- 7 un hérisson et un lapin sur le bord d'une route
- 8 un poisson et une grenouille auprès d'un étang

Thème des bandes dessinées intercalaires (un seul personnage)

- a un chien joue dans un jardin
- b un garçon explore une grotte
- c une souris cherche à se nourrir

Références

- Adam, J.M. (1992) *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris.
- Bamberg, M. (1987) *The acquisition of narratives. Learning to use language*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bamberg, M. (1997) *Narrative development : Six approaches*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey.
- Berman, R. & Slobin, D. (Eds.) (1994) *Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Bestgen, Y. (1992) "Structure cognitive et marquage linguistique de la narration : étude développementale", *Archives de Psychologie* 60, 25-44.

- Bestgen, Y. & Costermans, J. (1994) "Time, space, and action: Exploring the narrative structure and its linguistic marking", *Discourse Processes* 17, 421-446.
- Bestgen, Y. & Vonk, W. (1995). "The role of temporal segmentation markers in discourse processing", *Discourse Processes* 19, 385-406.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980) "Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode", *Journal of Child Language* 7, 235-261.
- Bock, K. (1995) "Sentence production ; from mind to mouth" in J.L. Miller & P.D. Eimas (Eds.) *Speech Language and Communication*, Academic Press, London, 181-216.
- Bronckart, J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*, Delachaux & Niestlé, Lausanne.
- Canoz, F. & Vion, M. (1994) "Encoding and maintaining reference in oral discourse", *International Journal of Psychology* 29 (5), 537-564.
- Danset-Léger, J. (1978) "Pour une étude psychologique de la lecture des histoires en image par l'enfant", *Journal de Psychologie* 3, 279-307.
- Deutsch, F. (1975) "The effects of sex of subject and story character on preschoolers' perceptions of affective responses and intrapersonal behavior in story sequences", *Developmental Psychology* 11, 112-113.
- Fayol, M. (1986) "Les connecteurs dans les récits écrits. Etude chez l'enfant de 6 à 10ans", *Pratiques* n°49, 101-113.
- Fayol, M. (1997) *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale*, Presses Universitaires de France, Paris, 145-177.
- Fine, J. (1985) "Cohesion as an index of social cognitive factors: Oral language of reading disabled", *Discourse Processes* 1, 247-266.
- Hausendorf, H. (1993) "L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants", *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 2, 85-105.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1992) "Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition", *Journal of Pragmatics* 17, 241-259.
- Hemphill, L., Picardi, N. & Tager-Flusberg, H. (1991) "Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children", *Applied Psycholinguistics* 12, 263-279.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. & Liang, J. (1994) *The development of reference to person, time and space in discourse : A coding manual*, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- Jisa, H. (1984) "French preschooler's use of "et puis" ("and then")", *First Language* 5, 169-184.
- Karmiloff-Smith, A. (1981) "The grammatical marking of thematic structure in the development of language production" in W. Deutch (Ed.) *The child's construction of language*, Academic Press, London, 121-147.
- Levelt, J.M. (1989) *Speaking. From intention to articulation*, MIT Press, London.

- MacWhinney, B. (1991) *The Childes Project. Tool for analyzing talk*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- McGann, W. & Schwartz, A. (1988) "Main character in children's narratives", *Linguistics* 26, 215-233.
- Mouchon, S., Fayol, M. & Gombert, J. E. (1991) "L'emploi de quelques connecteurs dans les récits : une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans", *Repères* n°3, 87-98.
- Norris, J. A. & Brining, R. H. (1988) "Cohesion in the narratives of good and poor readers", *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53, 416-424.
- Peterson, C. (1993) "Identifying referents and linking sentences cohesively in narration", *Discourse Processes* 16, 507-524.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983) *Developmental psycholinguistics : Three ways of looking at a child's narrative*, Plenum, New York.
- Roth, F. P., Spekman, N. J. & Fye, E. C. (1995) "Reference cohesion in the oral narratives of students with learning disabilities and normally achieving students", *Learning Disability Quarterly* 18, 25-39.
- Roth, F.P. & Spekman, N.J. (1989) *Narrative discourse proficiency of learning disabled students; differences between elicitation procedures*, Symposium for Research on Child Language Disorders, Madison, WI.
- Schiffrin, D. (1987) *Discourse markers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schwartz, D. (1995) "Reasoning about the referent of a picture versus reasoning about the picture as the referent: an effect of visual realism", *Memory and Cognition* 23, 709-722.
- Segal, E., Duchan, J. & Scott, P. (1991) "Role of interclausal connectives narrative structuring: Evidence from adults' interpretations of simple stories", *Discourse Processes* 14, 27-54.
- Stein, N. & Albro, E. (1997) "Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories" in M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 5-44.
- Trabasso, T. & Stein, N. (1997) "Narrating, representing and remembering event sequences" in P. van den Bræk, P. Bauer & T. Bourg (Eds.) *Developmental spans in event comprehension and representation, Bridging fictional and actual events*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 237-270.
- van den Bræk, P. (1997) "Discovering the cement of the universe : the development of event comprehension from childhood to adulthood" in P. van den Bræk, P. Bauer & T. Bourg (Eds.) *Developmental spans in event comprehension and representation, Bridging fictional and actual events*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 321-342.
- van den Bræk, P., Bauer, P., & Bourg, T. (1997) *Developmental spans in event comprehension and representation, Bridging fictional and actual events*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Vion, M. & Colas, A. (1999) "Expressing coreference in French : cognitive constraints and development of narrative skills", *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (3), 261-291.