



<http://portaildoc.univ-lyon1.fr>

Creative commons : Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale -
Pas de Modification 2.0 France (CC BY-NC-ND 2.0)



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr>



MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

BOZIAN Elodie
MONTAY Delphine

LE RECIT ORAL CHEZ LES ENFANTS DE 9 A 11 ANS

Contribution à l'étalonnage de la grille d'évaluation

« La Grenouille »

Maître de Mémoire

HILAIRE-DEBOVE Géraldine

Membres du Jury

BO Agnès

CHOSSON Christelle

FRAMBOURG Sylvaine

Date de Soutenance

Juin 2012

ORGANIGRAMMES

1. Université Claude Bernard Lyon1

Président
Pr. GILLY François-Noël

Vice-président CEVU
M. LALLE Philippe

Vice-président CA
M. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. GILLET Germain

Directeur Général des Services
M. HELLEU Alain

1.1 Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine et de
maïeutique - Lyon-Sud Charles
Mérieux
Directeur **Pr. KIRKORIAN Gilbert**

Institut des Sciences Pharmaceutiques
et Biologiques
Directeur **Pr. VINCIGUERRA Christine**

Institut des Sciences et Techniques de
Réadaptation
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. GILLY François Noël

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies
Directeur **M. DE MARCHI Fabien**

IUFM
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et
Sportives (S.T.A.P.S.)
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de
Lyon (EPUL)
Directeur **M. FOURNIER Pascal**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **Pr MAUME-DESCHAMPS
Véronique**

Ecole Supérieure de Chimie Physique
Electronique de Lyon (CPE)
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

Observatoire Astronomique de
Lyon **M. GUIDERDONI Bruno**

IUT LYON 1
Directeur **M. COULET Christian**

2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION

ORTHOPHONIE

Directeur ISTR
Pr. MATILLON Yves

Directeur de la formation
Pr. Associé BO Agnès

Directeur de la recherche
Dr. WITKO Agnès

Responsables de la formation clinique
THEROND Béatrice
GUILLON Fanny

Chargée du concours d'entrée
PEILLON Anne

Secrétariat de direction et de scolarité
BADIOU Stéphanie
BONNEL Corinne
CLERGET Corinne

REMERCIEMENTS

Ce mémoire ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui sans toutes les personnes ayant participé, de près ou de loin, à l'élaboration de celui-ci. C'est pourquoi nous tenons présentement à les remercier.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier Mme HILAIRE-DEBOVE Géraldine, notre maître de mémoire pour sa disponibilité, ses conseils, ses critiques constructives et ses encouragements tout au long de ces deux années.

Nous tenons également à remercier M. CHARDERON, directeur, nous ayant ouvert sans hésitation les portes de son établissement en juin 2011, ainsi que les institutrices nous ayant accueillies pour nos expérimentations. Merci à toutes ces personnes pour avoir montré un grand intérêt à notre projet naissant.

Un merci tout particulier aux enfants de CE2, CM1 et CM2 ayant participé avec sérieux et plaisir à notre travail de recherche. Nous en gardons de très bons souvenirs et en sortons enrichies pour notre profession future.

Par ailleurs, nous remercions chaleureusement nos familles et amis respectifs pour nous avoir supportées et soutenues à chaque étape de ce mémoire. Tout simplement merci !

Enfin, l'aboutissement de ce mémoire n'aurait pas été le même si nous n'avions pas été deux. Nous voulons donc nous remercier et nous féliciter mutuellement pour le travail accompli, et ce malgré nos différences. Nous ne gardons que le meilleur de ces 2 ans, et surtout les moments de partage autour de pâtisseries de la boulangerie-pâtisserie Ghisalberti...

« On peut aussi bâtir quelque chose de beau avec les pierres qui entravent le chemin. »

Johann Wolfgang von Goethe

SOMMAIRE

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 <i>Secteur Santé</i> :	2
1.2 <i>Secteur Sciences et Technologies</i> :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. LE RECIT ORAL	10
1. <i>Qu'est-ce que le récit ?</i>	10
2. <i>Cohérence et schéma narratif</i>	10
3. <i>Outils de cohésion</i>	14
II. EVOLUTION DES PROFILS NARRATIFS DES ENFANTS	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
I. PROBLEMATIQUE	25
II. HYPOTHESE GENERALE.....	25
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES	25
1. <i>Mesures narratives</i>	25
2. <i>Mesures linguistiques</i>	25
PARTIE EXPERIMENTALE	27
I. PRESENTATION DE LA POPULATION	28
1. <i>Echantillon de 2011</i>	28
2. <i>Echantillon de 1997</i>	28
II. PRESENTATION DU SUPPORT ET MODE DE RECUEIL DES DONNEES.....	29
1. <i>Présentation du livret</i>	29
2. <i>Mode de passation et enregistrement</i>	30
III. TRAITEMENT DES DONNEES	31
1. <i>Mesures narratives</i>	31
2. <i>Mesures linguistiques</i>	36
PRESENTATION DES RESULTATS	40
I. MESURES NARRATIVES	41
1. <i>Trame narrative</i>	41
2. <i>Sous-mesures de la trame narrative</i>	41
3. <i>Conclusion</i>	45
II. MESURES LINGUISTIQUES	45
1. <i>Référence personnelle</i>	45
2. <i>Temps verbaux</i>	48
3. <i>Connecteurs</i>	49
DISCUSSION DES RESULTATS	51
I. INTERPRETATION DES RESULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHESES	52
1. <i>Mesures narratives</i>	52
2. <i>Mesures linguistiques</i>	54
3. <i>Conclusion des différentes mesures</i>	59
II. CRITIQUES DE LA RECHERCHE	60
III. APPORTS PROFESSIONNELS, PERSONNELS ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE	62
CONCLUSION	64
REFERENCES	66

ANNEXES.....	71
ANNEXE I : PRESENTATION DE QUELQUES IMAGES DU LIVRET « FROG, WHERE ARE YOU ? » (MAYER, 1969)	72
ANNEXE II : MESURES NARRATIVES	73
1. Grille « trame narrative » modifiée (d'après Debove-Hilaire et Durand, 2008).....	73
2. Mesures narratives : moyennes et écart-types	74
ANNEXE III : MESURES LINGUISTIQUES	75
1. Grilles « mesures linguistiques » (Debove-Hilaire et Durand, 2008).....	75
2. Tableaux récapitulatifs.....	76
ANNEXE IV : EXEMPLES DE CORPUS	79
1. Corpus des 9 ans.....	79
2. Corpus des 10 ans.....	80
3. Corpus des 11 ans.....	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	86
LISTE DES TABLEAUX.....	86
LISTE DES GRAPHIQUES	87
TABLE DES MATIERES	88

INTRODUCTION

« *Il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part de peuple sans récit* » (Barthes, 1966, p1).

Preuve en est, dès notre plus jeune âge le récit oral est le deuxième discours de l'ordre du raconter que nous investissons. Par la suite, la narration n'aura de cesse de se développer, son utilisation étant très largement sollicitée au quotidien et à l'école.

Comme tout discours, le récit est à envisager sous deux aspects centraux : la macrostructure discursive ou « cohérence » et la « cohésion » discursive (Rondal, 1999). La cohérence concerne l'organisation structurelle, la forme que prend le discours. La cohésion, quant à elle, correspond à l'ensemble des outils linguistiques utilisés. Bien que différenciées, cohérence et cohésion entretiennent un lien étroit, les outils linguistiques contribuant d'une certaine manière à la cohérence. De fait, nous pouvons distinguer deux approches dans le domaine de la recherche pour aborder l'élaboration du récit. L'une, issue du courant de la psychologie cognitive, investit particulièrement tout ce qui a trait à la représentation de séquences d'événements, aux structures de contenu de la narration (Fayol, 1985, 2000 ; Stein et Glenn, 1979). L'autre est exclusivement centrée sur les aspects linguistiques du récit et étudie les outils de connexion, de référence aux personnages ainsi que les temps verbaux (Kern, 1997).

Construire un récit demande donc à la fois des compétences cognitives et linguistiques en lien avec les développements cognitif et langagier normaux. Certaines pathologies affectant ces développements, il est évident que tous les enfants ne sont pas égaux face aux productions narratives. A ce propos, De Weck et Marro (2010) notent qu'il existe des différences de taille entre enfants tout-venants et dysphasiques au niveau des compétences en récit, la cohérence et la cohésion étant toutes deux touchées chez ces derniers, avec une persistance plus longue au niveau de la cohésion. De plus, ces mêmes auteurs font remarquer que chez les adolescents, « *alors que les troubles dysphasiques ne se manifestent pas toujours dans les tests structuraux, ils apparaissent dans les conduites narratives* » (p292). Par ailleurs, des liens ont été mis en évidence en ce qui concerne le récit, entre capacités de production et aptitude en compréhension écrite (Cain et Oakhill, 1996, cités par De Weck et Marro, 2010 ; Blanc, 2009). Dans ce sens, l'évaluation de la production de discours narratifs chez les enfants préscolaires permettrait de donner des pronostics quant à leurs capacités écrites futures. Ces éléments nous confortent donc dans l'idée que l'évaluation du récit oral chez les enfants n'est pas sans intérêt pour la clinique.

Pourtant, d'une manière générale, beaucoup constatent qu'actuellement en France, peu de tests existent pour évaluer le récit oral. De Weck et Rodi (2005), De Weck et Marro (2010) mais aussi Chevrié-Muller et Narbonna (2007) font remarquer que la majorité des tests en orthophonie repose sur une perspective exclusivement structurale sans prise en compte du contexte de production. En effet, les évaluations en langage oral portent en grande partie sur l'analyse phonologique, lexicale et morphosyntaxique et s'arrêtent presque toujours à la phrase, même pour celles qui se proposent d'évaluer le récit comme « la cueillette des cerises » (PER 2000, Ferrand, 2000) ou encore « la chute dans la boue » (N-EEL, Chevrié-Muller et Plaza, 2001). Rares sont les tests portant sur la cohérence et la cohésion et ceux existants pour l'heure sont principalement étrangers. Nous pouvons citer en exemple le test ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument, Schneider, Dubé et

Hayward, 2005) utilisé au Canada pour les enfants de 4 à 9 ans. En France, seul le test « La grenouille 4-8 ans » (Debove-Hilaire et Durand, 2008) existe et bien qu'encore peu connu, il est de plus en plus utilisé en clinique lors de bilan de renouvellement. Ainsi, la création d'un nouvel outil d'évaluation sur le récit pourrait répondre à un manque dans ce domaine. De plus, même si comme nous venons de le souligner, les tests sont encore peu nombreux, il existe, en revanche, depuis plus de 20 ans, une multitude d'études sur le récit réalisées sous l'angle de la cohérence et/ou de la cohésion. Loin de se cantonner aux populations normales, ces études ont aussi porté sur des populations dysphasiques (Hilaire et Roch, 2010 ; Frionnet et Peiller, 2002 ; Bernard-Barrot et Géhard, 2003 ; Liles, 1996 ; Jullien, 2008 ; Van Der Lely, 1997 ; Ingold, Jullien et De Weck, 2005), des enfants avec troubles linguistiques et pragmatiques (Botting, 2002), des enfants implantés (Lenormand, 2008, cité par Debove-Hilaire et Durand, 2008), atteints d'hémiplégie cérébrale congénitale (Grail, 2001), de surdité unilatérale sévère à profonde (Young *et al.*, 1997) mais aussi porteurs de trisomie 21 (Miles et Chapman, 2002). Kern (1997) a également conduit une partie de ses recherches sur le développement adulte. Certains se sont même interrogés sur la possibilité que le récit continue d'évoluer chez les populations âgées normales (Gold, Arbuckle et Andres, 1994, cités par Hupet et Schelstraete, 2003). Enfin, la production de récits oraux a aussi été étudiée dans plusieurs langues (Berman et Slobin, 1994 ; Akinci et Kern, 1998 ; Akinci et Jisa, 2001).

Notre travail s'inscrit dans la continuité d'un précédent mémoire (Debove-Hilaire et Durand, 2008) basé sur des enfants typiques plus jeunes (4-8 ans) et 2 sujets dysphasiques. Notre recherche répond au même protocole d'expérimentation et s'appuie donc sur les grilles d'analyse (structure narrative) et tableaux de recueil de données (référence personnelle, connecteurs, temps des verbes) élaborés à l'occasion de ce premier mémoire. Un étalonnage avait alors été réalisé pour les enfants de 4 à 8 ans, de la même manière nous souhaiterions en obtenir un concernant le schéma narratif et les outils linguistiques chez les enfants âgés de 9 à 11 ans, afin de pouvoir l'utiliser auprès des populations atypiques. De même, dans le cadre de la création d'une Equipe de Recherche UNADREO (ERU) dont l'objectif est d'obtenir un étalonnage sur une plus grande population, deux autres recueils de données compléteront ce travail (mémoire de recherche en orthophonie Université Paris VI et analyse des corpus de thèse de Sophie Kern, Lyon 2). Par conséquent, ces différents travaux réunis permettront d'avoir des références quant à la norme attendue chez des enfants tout-venants, s'étalant sur une tranche d'âge assez importante (4-11 ans soit du préscolaire au scolaire), en ce qui concerne les aspects de cohérence et cohésion. Ils pourraient être utilisés, ultérieurement, dans le cadre de bilan et de prises en charge orthophoniques.

Dans une première partie nous reviendrons sur la définition des notions de cohérence et de cohésion et présenterons plus particulièrement les données développementales qui existent à leur sujet, principalement dans un aspect normal. La seconde partie, dévolue au protocole expérimental, servira à la présentation des grilles que nous reprenons et du matériel de passation. La troisième partie exposera les différents résultats obtenus par les enfants. Enfin, notre dernière partie nous amènera à discuter ces résultats ainsi qu'à réfléchir sur les limites ou les améliorations susceptibles d'être apportées à notre travail et particulièrement à la grille narrative.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I. Le récit oral

1. Qu'est-ce que le récit ?

Dès la petite enfance, les enfants sont confrontés à toutes sortes de récits, qu'ils soient oraux ou écrits. Produire un récit, c'est relater de manière orale ou écrite des faits réels ou imaginaires. Dans ce mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement au récit oral que certains auteurs nomment aussi narration. Ainsi, nous retiendrons la définition de Kern (1997, p14) qui qualifie la narration comme « une technique verbale utilisée par un locuteur (narrateur) pour rapporter un évènement ou une série d'évènements expérimenté(e) par un personnage (réel ou fictif - différent ou identique au narrateur) dans un cadre temporel et spatial, à l'adresse d'un auditeur en utilisant un code spécifique (langue particulière) ».

2. Cohérence et schéma narratif

2.1. Définition

La notion de cohérence s'inscrit dans chaque production de narration pour la rendre interprétable par l'interlocuteur. Elle correspond donc à « *la capacité de former un tout cohérent, un récit avec une structure logique* » (Hilaire-Debove et Roch, 2010, p287). Ainsi, la cohérence, ou « planification » chez d'autres auteurs, (De Weck, 1991 ; De Weck et Rosat, 2003 ; De Weck et Marro, 2010) renvoie à la structure interne sous-jacente à tout récit : le schéma narratif. Cependant, selon les modèles théoriques et les auteurs, la terminologie varie. De ce fait, nous reviendrons brièvement sur quelques descriptions de structures de récits avant de tirer de ces modèles une trame narrative commune.

Labov et Waletzky (cités par Kern, 1997) proposent une classification structurale du récit avec un résumé (introduction au récit), une orientation (informations sur le temps, le lieu, les personnages), une complication, une résolution, une coda (signaler la fin du récit) et une ou plusieurs évaluations (faire le point sur le récit). Fayol (1985), quant à lui, différencie la macrostructure ou thème global du récit et la superstructure correspondant à l'organisation narrative de base composée d'un cadre, d'une complication, d'une résolution et d'une fin. Adam (1990, 1992) découpe sa séquence narrative en cinq phases : situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante, situation finale et des évaluations facultatives qui peuvent être ajoutées au cours des différentes phases. Enfin, Mandler (1978), Stein et Glenn (1979) et Warren, Nicholas et Trabasso (1979) dégagent une structure interne au récit, en quatre à cinq parties, faisant foi dans la littérature et sur laquelle nous nous appuyons pour notre mémoire. Ce schéma narratif se compose donc, dans l'ordre chronologique :

- d'une introduction avec mise en place d'un cadre (protagonistes, lieu, temps)

-
- d'un évènement initial déclencheur (ou complication) qui rompt l'équilibre initial et amène le protagoniste à agir
 - d'une ou des tentatives de résolution visant à rétablir l'équilibre initial
 - d'une résolution du conflit avec un retour à l'état d'équilibre initial ou un nouvel état d'équilibre
 - d'une conclusion ou d'une morale, éléments facultatifs.

Selon Fayol (2000), pour acquérir et se familiariser avec la superstructure du récit, l'enfant doit être confronté très tôt à cette organisation grâce à différents canaux : auditif, visuel... En effet, bien que le schéma narratif se développe entre 4 et 8 ans et continue d'évoluer entre 8 et 10 ans, celui-ci s'élabore déjà précocement en compréhension avant de pouvoir être généralisé en production. Effectivement, il existe une représentation cognitive du schéma narratif sollicitée lors de tâches de production, de rappel ou de compréhension d'histoires, chez l'adulte tout comme chez l'enfant (Hickmann, 2000). Néanmoins, certains auteurs (Fitzgerald, 1984, cité par Fayol, 2000) n'observent plus d'évolution de la superstructure entre 9 et 11 ans.

Revenons plus précisément sur le développement normal du récit à partir des études réalisées grâce au livret intitulé « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969).

2.2. Développement du schéma narratif

Dans la littérature, les âges de développement du schéma narratif diffèrent selon les études en fonction du type de narration demandé, du degré de complexité de l'histoire ainsi que des conditions de production. En effet, pour les narrations guidées par un support imagé, tel que « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), le schéma narratif sera acquis plus précocement que dans le cas de narrations inventées. De même, le niveau de connaissance partagée peut fausser les résultats car l'utilisation de structures ou le nombre d'informations données sera plus faible si l'enfant pense que son interlocuteur connaît l'histoire (De Weck et Marro, 2010). Enfin, selon les auteurs, les mesures narratives relevées ne sont pas totalement identiques, ce qui ne permet pas une uniformisation des résultats. Néanmoins, en nous appuyant sur les études menées avec le livret « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), où le protocole d'expérimentation est standardisé, nous pouvons donc tirer des repères de développement de la trame narrative.

Tout d'abord, Kern (1997), dans sa thèse visant, entre autres, à décrire le développement de la structure narrative chez des enfants francophones de 3 à 11 ans et des adultes, utilise la catégorisation de Berman et Slobin (1994) découpée en quatre composantes :

- I. le « début de la trame » (onset of the plot) avec l'apparition de l'évènement initial déclencheur
- II. la « continuation de la trame » (unfolding of the plot) composée des tentatives de résolution du problème
- III. la « résolution de la trame » (resolution of the plot) dans laquelle le problème est résolu
- IV. le « résumé » (encapsulation) qui comprend des énoncés résumant le développement de l'histoire, de manière prospective ou rétrospective. (Kern, 1997, p36)

Elle observe ainsi que le nombre de composantes mentionnées augmente en fonction de l'âge, ainsi que de la composante à encoder (les composantes I et II sont mentionnées plus tôt que les composantes III et IV). Ainsi, à 3-4 ans, le nombre de composantes mentionnées est très faible (7% pour I ; 21% pour II) et on ne relève pas de continuité thématique du début à la fin de l'histoire. Chez les 5 ans, le profil se rapproche de celui du groupe précédent même si l'encodage des composantes I et II augmente (respectivement 55% et 40%) mais peu d'enfants mentionnent les composantes III et IV. Chez les 7 ans, l'unité thématique est davantage maintenue. En effet, plus de 60% des enfants mentionnent le début et la continuation de la trame, 1/3 la résolution de la trame, et certaines formules de résumé sont relevées. Enfin, les productions des enfants de 10-11 ans se rapprochent plus de celles des adultes avec le maintien de la continuité thématique tout au long de l'histoire et la mention des quatre composantes.

Debove-Hilaire et Durand (2008) retrouvent des résultats proches chez des enfants entre 4 et 8 ans. En introduction, le nombre de composantes mentionnées augmente avec l'âge, mais l'évènement initial déclencheur n'apparaît qu'à l'âge de 5 ans. De même, les mentions de recherche augmentent significativement en fonction de l'âge. Enfin, ce n'est qu'à partir de 7 ans que les enfants exposent clairement la résolution du problème.

D'autres études ayant été menées auprès d'enfants dysphasiques (Norbury et Bishop, 2003, cités par De Weck et Marro, 2010) ont montré qu'avec un découpage ternaire de la Frog (évènement initial, action pour le résoudre, résolution), il n'existe pas de différence entre les enfants avec et sans troubles du langage. Par contre, quand la narration répond à un découpage quinaire, ces enfants ont tendance à produire des séquences narratives incomplètes avec l'omission fréquente des phases centrales (péripiéties et résolution).

Tous ces résultats illustrent donc que le développement de la compétence narrative est lent, son acquisition se poursuivant bien après l'entrée à l'école primaire et ce jusqu'à 10-11 ans, et qu'il peut, par ailleurs, être affecté dans le cadre de la pathologie.

2.3. Schéma narratif de « Frog, where are you? » (Mayer, 1969)

Le tableau ci-dessous, tiré du mémoire de Debove-Hilaire et Durand (2008) expose le schéma narratif du livret « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Cette histoire retrace le parcours d'un petit garçon et de son chien partis à la recherche de leur grenouille disparue. Cependant, leur chemin est semé d'embûches et les protagonistes doivent faire face à de nombreuses péripéties. La première colonne indique le numéro de page, la deuxième correspond aux étapes de la trame et la dernière décrit les évènements représentés dans le livre.

N° DE PAGE	TRAME NARRATIVE	EVENEMENT CORRESPONDANT
1	Introduction du cadre et des personnages	Le petit garçon et le chien contemplant la grenouille qui se trouve dans un bocal
2a, b	Evènement déclencheur/ incitateur	La grenouille s'échappe. Découverte de la disparition de la grenouille
3a	Recherche	Recherche dans la maison, appelle par la fenêtre

3a, b, 4a, b	1 ^{ère} mésaventure du chien	Le chien se coince la tête dans le bocal, tombe par la fenêtre
5	Recherche	Le petit garçon appelle la grenouille à l'extérieur
6a, b	Recherche et 1 ^{ère} mésaventure du petit garçon	Le petit garçon cherche la grenouille dans un trou de taupe et se fait mordre ou surprendre par la taupe
6a, b, 7, 8	2 ^{ème} mésaventure du chien	Le chien joue avec une ruche, la fait tomber et est attaqué par les abeilles
7b, 8, 9a	Recherche et 2 ^{ème} mésaventure du petit garçon	Le petit garçon cherche dans un trou d'arbre, est surpris par un hibou, tombe de l'arbre et est poursuivi par le hibou
9b, 10a, b, 11, 12a	Recherche et 3 ^{ème} mésaventure du chien et du petit garçon	Le petit garçon monte sur un rocher et s'accroche à des branches pour appeler la grenouille. Les branches sont en fait des cornes de cerf. L'enfant est emporté par le cerf qui le jette dans l'eau, le chien tombe dans l'eau avec le petit garçon
12, 13a, b	Recherche autour du tronc	Le petit garçon entend un bruit, il dit chut à son chien, et escalade un tronc d'arbre
14a, b, 15	Découverte de la grenouille	Le petit garçon découvre une famille grenouille, en prend une et s'en va

Tableau 1 : Structure du livret « Frog, where are you? » (Mayer, 1969)

Le schéma prototypique de ce récit, simple et accessible à tous, comprend :

- un cadre (un petit garçon avec son chien, le soir, dans sa chambre, regarde une grenouille)
- un évènement initial déclencheur (fuite de la grenouille et constatation de sa disparition)
- des tentatives de résolution (les différentes mésaventures du petit garçon et du chien en quête de leur grenouille)
- la résolution du conflit (les protagonistes retrouvent la grenouille).

Cette trame narrative a été reprise dans de nombreuses études avec une cotation différente pour chacune. En effet, Miles et Chapman (2002) la cotent sur un score total de 21 points ou plus : 6 points pour les composantes principales du récit (évènement incitateur, quelques éléments de recherche, résolution...), 9 points ou plus pour les mentions de recherche, 6 points pour les mésaventures. Après modification de celle-ci, Bernard-Barrot et Géhard (2003) arrivent à un total de 34 points ou plus : 8 points pour l'introduction, 4 points pour les personnages secondaires, 6 points pour les mésaventures, 2 points pour la conclusion, 6 points pour la trame narrative (composantes principales du récit de Miles et Chapman), 8 points ou plus pour la recherche et 1 point ou plus pour l'évaluation (mesures interprétatives). Ces auteurs regroupent sous le terme « évaluation » la capacité des enfants à interpréter et évaluer les images et évènements de l'histoire. Enfin, celle de Debove-Hilaire et Durand (2008) que nous reprenons atteint les 39 points ou plus. Nous l'aborderons plus en détail dans la partie expérimentale.

3. Outils de cohésion

3.1. Définition

La cohésion est définie par de nombreux auteurs comme étant le recours à des outils linguistiques ayant pour fonction de mettre en relation les différents énoncés du récit (De Beaugrande et Dressler, 1981 ; Fayol, 1985 ; Hickmann, 2001 ; Rondal, Espéret, Gombert, Thibaut et Comblain, 1999). Halliday et Hasan (1976) ont proposé un modèle de cohésion rassemblant ces marques linguistiques en cinq catégories : référence (anaphore pronominale, syntagme nominal défini et indéfini), substitution (outil remplacé par un autre), ellipse (anaphore zéro), lexis (substitution lexicale) et connexion. Plus récemment, De Weck et Rosat (2003), De Weck (2005) et De Weck et Marro (2010) ont repris la notion de « cohésion » sous le terme de « textualisation », correspondant à la « *mise en mots du texte* » (De Weck, 2005, p183) et regroupant trois grands types d'opération : la cohésion anaphorique qui renvoie aux outils marquant la référence aux personnages, la cohésion verbale qui s'intéresse aux temps verbaux et la connexion. Ce sont sous ces trois axes que nous porterons intérêt au fonctionnement des outils cohésifs. Par ailleurs, la textualisation serait acquise dans ses trois domaines plutôt tardivement, entre 7 et 9 ans lorsqu'il s'agit de productions orales et un peu plus tard concernant les productions écrites (De Weck, 2005).

3.2. Référence personnelle

La référence aux personnages concerne le choix des unités linguistiques employées pour repérer et reconnaître les différents personnages dans le récit. Entre autres, une des caractéristiques majeures de la narration est que les personnages sont nombreux. Chacun peut être mentionné à de multiples reprises, en divers endroits de la narration et cela doit se faire sans que les outils linguistiques utilisés pour les évoquer soient redondants ou ambigus, au risque de compromettre la compréhension de l'interlocuteur.

L'apparition et la réapparition des différents référents sont organisées en trois temps. Le premier temps est l'introduction, le référent est évoqué pour la première fois dans l'histoire, il s'agit donc d'une information nouvelle (ex : « *Un petit garçon est dans sa chambre.* »). Puis viennent deux temps où l'information est dite ancienne : le maintien et la réintroduction. Dans le cas du maintien, le référent a été évoqué juste avant et est cité à nouveau sans qu'aucun autre référent ne soit venu rompre la chaîne anaphorique. Dans ce cas, le référent initial et l'unité anaphorique qui le reprend se suivent (ex : « *Un petit garçon est dans sa chambre. Il regarde une grenouille.* »). Pour la réintroduction (ou rappel selon De Weck et Rosat, 2003), le référent a, comme précédemment, un référent initial déjà introduit mais un ou plusieurs autres référents ont été présentés entre temps et les séparent. Il y a eu interruption de la chaîne anaphorique (ex : « *Un petit garçon est dans sa chambre. Il regarde une grenouille. Un chien est à côté. Après le petit garçon va se coucher.* »). Ainsi, les différents référents sont amenés à reparaitre, répondant à la nécessité de la création d'une « *continuité entre les éléments préalablement introduits et ceux qui le sont au fur et à mesure du déroulement de la narration* » (Fayol, 2000, p118). Une chaîne anaphorique complexe va alors se constituer, ce qui demande une gestion particulière et rigoureuse de la référence, d'autant plus que les informations sont souvent

récurrentes et que le choix de leur coréférence s'inscrit non plus dans une simple analyse locale (niveau phrastique) mais selon tout un ensemble (niveau discursif). Le seul moyen pour y parvenir consiste donc à marquer le statut de l'information. Hickmann (2000) stipule que ce marquage est présent dans toutes les langues mais que les procédés utilisés sont divers.

3.2.1. « Le marquage local »

Le premier procédé permettant de distinguer informations nouvelles et anciennes se fait par le biais de la détermination nominale, ce que Hickmann et *al.* (1996, cités par Jullien, 2008) nomment « marquage local ». Dans ce cas, c'est le choix du déterminant accompagnant le référent évoqué ou sa substitution par une autre unité linguistique (pronom) qui va contribuer au marquage de son statut.

a. Marques linguistiques attendues en introduction

Pour Rondal et *al.* (1999, p129), l'indéfini n'a lieu d'être que pour accompagner un nom désignant « *n'importe quel représentant d'une classe donnée de référents ou d'une classe de référents en général sans autre spécification* ». De fait, lorsque nous introduisons un référent pour la première fois dans notre discours, les langues anglaise, française et allemande, qui bénéficient dans leur grammaire de déterminants, font que ce dernier est accompagné de l'article indéfini (Hickmann, 2000). C'est aussi ce que prône le « given-new contract » de Clark et Havinland (1977) selon lequel tout personnage présenté pour la première fois doit être introduit par une forme indéfinie.

b. Marques linguistiques attendues en maintien et réintroduction

Pour un référent déjà mentionné, les possibilités sont multiples et dépendent du moment où le référent est à nouveau cité. Pour un maintien de la référence, les pronoms et anaphores zéro, appelées aussi ellipses (ex : « Le garçon monte sur le rocher et *0* appelle sa grenouille. ») sont courants et assurent la continuité thématique sans qu'il y ait redondance du référent, tandis que pour la réintroduction ce sont des déterminants définis qui sont attendus (Clark et Havinland, 1977 ; Hickmann, 2000 ; Fayol, 2000 ; De Weck, 2005). Le défini suggère, en effet, que le référent est déjà connu puisqu'il est identifié comme « *l'unité particulière d'une classe* » (Rondal et *al.*, 1999, p129). De Weck et Marro (2010) ajoutent que les syntagmes nominaux (SN) définis peuvent aussi être utilisés pour le maintien. Selon Clark et Havinland (1977), l'introduction et la réintroduction nécessitent le recours à des formes plutôt explicites (indéfini, défini, dislocation à gauche : « l'enfant il ») alors que le maintien requiert des formes allant crescendo dans l'implicite (pronom, dislocation à droite : « il regarde, le chien », anaphore zéro : « il se réveille et *0* regarde le bocal »). Il y aurait donc un ordre pré-établi dans le choix des unités anaphoriques pour introduire, maintenir et réintroduire les référents, allant des formes les plus explicites (indéfini pour l'introduction) aux plus implicites (anaphore zéro pour le maintien), la réintroduction faisant appel à une forme (définie) moins explicite que pour l'introduction mais moins implicite que pour le maintien.

Même si la plupart des études ont principalement porté intérêt aux mécanismes utilisés par la cohésion référentielle en introduction, maintien et réintroduction, d'autres ont aussi entrepris des recherches sur la qualité de la cohésion comme Norbury et Bishop (2003, cités par De Weck et Marro, 2010) concernant l'ambiguïté des pronoms et Liles (1985a, cité par De Weck et Rosat, 2003), qui décrit trois niveaux de cohésion : complète, incomplète ou erronée afin de cibler plus précisément les difficultés des enfants.

c. Maîtrise précoce versus tardive

De nombreux auteurs qui se sont penchés sur la cohésion anaphorique au sein des narrations, et particulièrement la détermination nominale (Hickmann, 2000, 2001 ; De Weck, 1991 ; Hickmann et *al.*, 1995 et Kail et Hickmann, 1992 cités par De Weck, 2005), ont pu remarquer qu'il n'y avait pas de consensus quant à l'âge de sa maîtrise, celle-ci dépendant fortement de la situation dans laquelle a été réalisé le récit. De Weck et Marro (2010) décrivent, en effet, deux types de situation de production de récit, l'une répond à un degré de conjonction (le matériel est présent, narrateur et expérimentateur y ont accès, la connaissance est dite partagée), l'autre à un degré de disjonction (matériel accessible par l'enfant mais pas à l'adulte recueillant la production, connaissance dite non partagée). Hickmann (2000) stipule que la situation de connaissance partagée favorise jusque tardivement (9-10 ans) l'emploi prédominant de formes définies en introduction, alors que la situation inverse permet de voir leur déclin au profit de formes introductives appropriées (indéfinies), beaucoup plus tôt (après 6 ans). Hickmann et Hendricks (1999) ainsi que Kail et Sanchez y Lopez (1997) (cités par De Weck, 2005) notent que cette tendance vaut dans plusieurs langues. Le choix de la situation est donc très important d'autant plus que certaines études (Van der Lely, 1997 ; Ingold, Jullien et De Weck, 2005 ; Liles, 1996) ont aussi montré l'existence d'un impact du degré de connaissance chez les populations dysphasiques. Il en ressort que, de même que leurs pairs normotypiques, avec lesquels ils sont appariés en âge de développement, les enfants dysphasiques utilisent davantage les formes adéquates quand il s'agit de récits effectués en situation de connaissance non partagée alors qu'elles sont inappropriées dans la situation inverse.

3.2.2. « Le marquage global »

Le second procédé, repris sous le terme de « marquage global » par Hickmann et *al.* (1996, cités par Jullien, 2008), mise sur l'ordre des mots et la localisation du référent au sein de l'énoncé. Bien que certains chercheurs comme Kern (1997) l'aient étudié au sein de leurs travaux, les études consacrées au marquage global restent moindres par rapport à celles sur le marquage local (Jullien, 2008). Conformément aux règles de marquage global, prônées par ailleurs par le « given first and new last » (Clark et Havinland, 1977), l'information nouvelle est préférentiellement placée en fin d'énoncé, après le verbe, plutôt qu'en début d'énoncé, cette place (préverbale) étant davantage réservée aux informations anciennes. Dans le respect de cette contrainte informationnelle, des constructions syntaxiques existent (Clark et Havinland, 1977 ; Jullien, 2008) : la dislocation à gauche « le chien il court » (introduction du référent connu avant le verbe), la présentative clivée « il y a un chien qui », la forme existentielle « il y a un chien », l'inversion du sujet « sous la fenêtre se trouve un chien », et l'introduction de l'information nouvelle en tant que complément et non en tant que sujet « le garçon a un chien » (introduction du référent

nouveau après le verbe). Hickmann (2000) ajoute que le principe du marquage global vaut pour toutes les langues de type Sujet-Verbe-Objet (SVO), tel que le français, et que la langue chinoise considère l'emplacement de l'information dans la phrase comme un procédé obligatoire pour marquer le statut de l'information alors que le marquage par choix de l'article demeure facultatif.

3.2.3. Présentatifs

Il s'agit d'une structure présentationnelle du type « il y a », « c'est ». Kern (2002), remarque que les présentatifs sont fréquemment utilisés pour introduire les protagonistes. Chez les dysphasiques, cette forme serait produite en abondance (Frionnet et Peiller, 2002).

3.2.4. Développement chez l'enfant tout-venant

a. Introduction

Concernant le type de structures employées, les formes nominales de type « déterminant + nom » (D+N) ou « déterminant + nom + pronom » (D+N+P ; dislocation à gauche) sont répertoriées comme étant les plus courantes à 3-4 ans selon Kern (1997). De même, pour Debove-Hilaire et Durand (2008), il s'avère qu'entre 4 et 8 ans la structure « D+N » est la plus récurrente. Par ailleurs, leur étude révèle que l'introduction avec pronom personnel serait rare, bien qu'elle puisse être retrouvée en quelques occasions chez les petits. L'introduction du référent par un nom propre serait également inaccoutumée et quand elle apparaîtrait ce ne serait pas avant l'âge de 8 ans. Les formes relatives, quant à elles, augmenteraient entre 6 et 7 ans. La dislocation à gauche diminuerait avec l'âge (Hickmann, 1988) surtout entre 6 et 7 ans (Debove-Hilaire et Durand, 2008). Kern (1997) montre, par ailleurs, que cette diminution vers 7 ans se ferait au profit des formes « D+N ». Kern (1997, 2002) stipule aussi l'existence de dislocations à droite (« P+D+N ») mais précise que ces formes sont particulièrement rares.

En ce qui concerne la détermination nominale, Debove-Hilaire et Durand (2008) ainsi que De Weck (1991) notent, chez le jeune enfant, une supériorité numérique de définis par rapport aux indéfinis ainsi qu'un renversement de cette tendance chez les plus âgés. En effet, l'étude menée par Debove-Hilaire et Durand révèle qu'à 4 ans les formes définies sont pléthores. Après 5 ans, ces formes inappropriées auraient tendance à diminuer puis, à 5-6 ans, suivrait une sorte de phase transitoire sans prédominance d'une forme ou d'une autre. Cette phase de transition précède une autre phase, chez les 7 ans, où les indéfinis sont majoritairement utilisés. Fayol (2000) montre des résultats similaires : les enfants de 7-8 ans utilisent les indéfinis pour les informations nouvelles et les définis pour les anciennes, il y a donc là aussi un respect à cet âge du « given-new contract ». Ce dernier point est rejoint par De Weck (1991) dont une des études démontre que 50% des introductions chez les enfants de 7 ans ont des formes appropriées c'est-à-dire indéfinies. Toujours selon cet auteur, à 9-10 ans, cette proportion continuerait de s'accroître pour atteindre les 80%. Kern (1997) remarque, quant à elle, que bien que les formes indéfinies soient majoritaires chez les 10-11 ans, le « given-new contract » n'est rempli que par la moitié des enfants (53,5%) mais que toutefois ces résultats restent à nuancer du fait de

l'utilisation de possessifs, lesquels ne génèrent par ailleurs aucune ambiguïté. Ces différentes données prouvent bien que la maîtrise de la détermination nominale est progressive. Cela aurait pour origine une incapacité des jeunes enfants à « *apprécier la connaissance de l'interlocuteur et [à] manipuler les éléments de décentration cognitive nécessaires au choix de l'article* » (Comblain, 2005, p85). Ils ne retiendraient pas non plus en mémoire les spécifications des référents qui sont apparues préalablement dans la conversation, ce qui leur rendrait impossible le saisissement du déroulement de la chaîne anaphorique.

b. Maintien

Lors du maintien, le pronom est la forme canonique attendue mais son acquisition n'est pas immédiate. Karmiloff-Smith (1986) scinde en 3 étapes le recours adéquat aux pronoms personnels de la 3^{ème} personne. La première étape démarre aux alentours de 3-5 ans, le pronom est utilisé pour renvoyer à un nom mais n'est pas concordant avec ce dernier. A cet âge, le « il » a un emploi purement contextuel et déictique, c'est-à-dire qu'il renvoie au personnage présent sur les images que l'enfant a sous les yeux, et ce peu importe qui il est (secondaire ou principal) et quand il apparaît (introduction, réintroduction, maintien), sans aucune prise en compte de la structure d'ensemble du récit. A l'étape suivante, située entre 5 et 8 ans, le pronom est adéquat et correspond au nom auquel il renvoie mais son utilisation répétitive n'est limitée qu'au protagoniste de l'histoire. C'est ce que Karmiloff-Smith (1979, 1981 et 1987 cité par Hickmann, 2000) appelle « stratégie du sujet thématique ». Cette stratégie serait déjà retrouvée chez les jeunes enfants de 3 ans (Bamberg, 1987 cité par Hickmann, 2000). Karmiloff-Smith (1986) parle d'âge charnière (5 ans) étant donné que c'est à partir de cet âge que l'enfant sait décontextualiser et tenir compte des connaissances de l'autre. Vion et Colas (1998) rattachent le début de la construction de la cohésion référentielle à cet isolement des personnages principaux. Enfin, lors de la dernière étape (8-12 ans) les enfants parviennent à la maîtrise de la stratégie anaphorique dite « complète » dans la mesure où les pronoms sont désormais utilisés adéquatement pour tous les personnages.

Chez les tout-petits de 3-4 ans, Kern (1997) révèle que les formes nominales sont employées au détriment du pronom qui, lui, n'apparaît pas à cet âge. En effet, les très jeunes enfants se contenteraient de décrire ce qu'ils ont sous les yeux, omettant de faire le lien entre ce qu'ils ont raconté précédemment et ce qu'ils sont en train de raconter. Ce n'est qu'à partir de 4 ans que les formes pronominales apparaîtraient et augmenteraient. Les résultats de Debove-Hilaire et Durand (2008) rejoignent cela dans le sens où ils montrent une utilisation massive du pronom à 4 ans. Les résultats présentent, par ailleurs, que la marque pronominale reste principalement utilisée pour le maintien de référent jusqu'au moins 8 ans, leur étude n'allant pas au-delà. Pour les plus âgés (10-11 ans), Kern (1997) note l'apparition de l'anaphore zéro (26%), parallèlement à une domination des formes pronominales sujet (56%). Debove-Hilaire et Durand (2008) remarquent que la dislocation à gauche est retrouvée chez des enfants de 4-5 ans puis disparaît totalement après 6 ans. La persistance de celle-ci serait donc à considérer comme un indicateur probable de trouble.

c. Réintroduction

Debove-Hilaire et Durand (2008) constatent que les formes nominales simples sont les plus employées, avec une augmentation en deux étapes : d'abord entre 4 et 5 ans puis entre 6 et 7 ans, ces formes étant peu utilisées à 4 ans. Les formes disloquées gauches, en revanche, sont utilisées dès 4 ans et restent importantes jusqu'à 6 ans. Les formes relatives, quant à elles, demeurent très peu nombreuses voire absentes. En parallèle des formes nominales, des pronoms (sujet thématique) sont aussi retrouvés mais dans une proportion moindre après 5 ans alors qu'ils côtoient l'utilisation de la dislocation gauche chez les 4 ans. Kern (1997) observe que les formes nominales simples ainsi que les dislocations à gauche sont majoritaires à 3, 4, 5 et 7 ans. Chez les 10-11 ans, la réintroduction s'effectue essentiellement par la forme « D+N » suivie des disloquées et des noms propres. Quant au choix du déterminant accompagnant l'information ancienne, l'indéfini serait très largement employé entre 7 et 8 ans (Fayol, 2000).

3.3. Temps verbaux

3.3.1. Définition

Toute narration nécessite obligatoirement le maintien, au fil du récit, d'un temps de base (Aksu-koç, 1994). On peut parler de temps dominant ou temps d'ancrage quand 75% des verbes d'un récit sont à un même temps (Berman, 1988). Si aucun temps verbal n'atteint ces 75%, on parle alors de système mixte.

Deux types de temps d'ancrage existent : le présent et le passé (lequel regroupe passé simple, passé composé, imparfait...). De Weck et Marro (2010) soulignent que, bien que le temps passé soit celui qu'on attend dans le cas des narrations, les enfants ont plutôt tendance à utiliser le présent. La présence du matériel imagé sous les yeux, lors de la production orale, appellerait, en effet, à l'utilisation du temps présent (contexte déictique), ce qui expliquerait que ce temps soit majoritairement retrouvé lors des récits des enfants.

3.3.2. Développement chez les enfants tout-venants

Le temps de base au présent est retrouvé chez les jeunes enfants de 5 ans mais aussi chez les plus âgés de 10 et 11 ans (60% des sujets) alors que pour les 7 ans le temps d'ancrage est au passé. Le temps mixte, lui, n'est pas majoritaire entre 5 et 11 ans mais nous le retrouvons chez les 10-11 ans et, dans une proportion plus importante, chez les 5 ans alors qu'il n'existe pas chez les 7 ans (Akinçi et Kern, 1998). Dans une précédente étude, Kern (1997) observait déjà l'utilisation, par 7 sujets sur 12, du temps d'ancrage présent chez les 10-11 ans, contre 4 au passé et un seul mixte. Plus récemment, les travaux de Debove-Hilaire et Durand (2008) révèlent, quant à eux, un large recours au temps d'ancrage présent chez les enfants de 4, 6, 7 et 8 ans, les enfants de 5 ans employant principalement le système mixte. Dans cette étude, le temps dominant au passé n'est par ailleurs retrouvé pour aucune tranche d'âge.

3.4. Connecteurs

3.4.1. Définition

Selon Lecavalier, (2003, cité par Makdissi, Boisclair et Fortier, 2007), « *les connecteurs sont des entités linguistiques invariables ou des locutions figées qui permettent de mettre en relation non seulement l'énoncé en cours avec un ou des énoncés antérieurs, mais également avec le contexte global construit* ». En d'autres termes, les connecteurs revêtent une double fonction et possèdent une valeur sémantique ainsi que pragmatique (Roulet, 1981 ; Kern, 1997, 2000). D'une part, les connecteurs permettent de relier les propositions entre elles grâce à un lien qui peut être temporel, causal, adversatif... D'autre part, ils jouent un rôle indispensable au niveau du discours en le rendant cohérent dans son ensemble.

3.4.2. Classification

Les connecteurs sont des outils linguistiques appartenant à différentes classes grammaticales hétérogènes telles que les conjonctions, les locutions conjonctives, les adverbes, les syntagmes nominaux... et la plupart de ces organisateurs textuels sont plurifonctionnels (Colletta, 2004). Ainsi, un même connecteur peut exprimer une fonction différente en fonction de sa place dans le discours et du contexte. De Weck et Marro (2010) (d'après les travaux de Bronckart et Schneuwly, 1986 ; Schneuwly et Rosat, 1986 ; Schneuwly, 1988 ; Rosat, 1995) mettent en évidence trois fonctions principales des connecteurs, allant du global au local :

- une fonction de balisage permettant de marquer les phases d'une séquence discursive ;
- une fonction d'empaquetage pour marquer l'articulation des structures syntaxiques à l'intérieur d'une phrase ;
- une fonction de liage marquant la continuité matérielle du discours.

Ces mêmes auteurs distinguent par la suite, quatre catégories de connecteurs pour assurer les fonctions citées auparavant : les marques de ponctuation orale (bon, d'accord...), l'archi-connecteur « et », les organisateurs temporels (après, ensuite...) et les organisateurs non temporels principalement logiques (mais, car, parce que...). Liles (1996), quant à lui, différencie les connecteurs additifs, adversatifs, causaux et temporels. Colletta (2004), pour sa part, distingue les marqueurs de structuration, les opérateurs logiques et chronologiques, les connecteurs argumentatifs et les connecteurs reformulatifs. Ainsi, chaque auteur proposant une classification particulière, et notre mémoire s'inscrivant dans la poursuite de celui de Debove-Hilaire et Durand (2008), nous retiendrons la classification ayant été adoptée par ces auteures. Elle se compose de quatre catégories :

- les connecteurs déictiques (ici, là, ça...)
- les connecteurs de successivité (et, ensuite, après, puis, pis, alors, pis après...)
- les connecteurs de simultanéité (pendant que, quand, durant...)

-
- les connecteurs logiques de cause, conséquence, condition, but (parce que, car, alors, donc, pour, si...).

3.4.3. Développement et acquisition chez l'enfant tout-venant

Etudier les connecteurs dans une narration est une étape indispensable. En effet, comme le souligne Kern (1997, p196), le nombre et la variété des connecteurs « *semblent être de bons indicateurs de complexité* » et contribuent à la cohésion ainsi qu'à la cohérence de la narration.

Concernant l'acquisition des connecteurs, des études ont montré que leur apparition est précoce à l'oral (Kail et Weissenborn, 1984, cités par Colletta, 2004 ; Fayol, 2000). Ainsi, dans toutes les langues, le connecteur « et » est le premier connecteur à apparaître, vraisemblablement parce que celui-ci présente un caractère plurifonctionnel. En effet, chez le tout-petit, « et » va pouvoir encoder différentes fonctions (Comblain, 2005) et exprimer la cause, l'adversité, la séquentialité... Par la suite, avec l'acquisition de nouveaux outils linguistiques et de nouvelles formes spécifiques (puis, alors, parce que...), cet éventail de fonctions va se restreindre et l'enfant utilisera le connecteur « et » seulement pour formuler la séquentialité. Comme le souligne Kern (1997, p199), cet exemple repose sur « *l'axiome bien connu en acquisition du langage qui postule que d'anciennes formes sont utilisées pour exprimer de nouvelles fonctions, lesquelles ensuite sont exprimées par de nouvelles formes.* »

Bien que l'apparition des connecteurs soit précoce, les enfants ne disposent pas immédiatement de tous les outils nécessaires pour rendre leur récit cohérent. Ainsi, les connecteurs se diversifient et se complexifient en fonction de l'âge. De ce fait, il nous a semblé important d'étudier les connecteurs tant quantitativement que qualitativement. En effet, un tout-petit pourra utiliser de nombreux connecteurs n'encodant qu'une seule fonction (successivité par exemple) alors que nous nous attendons à ce que les plus grands soient plus dans la diversité des fonctions et peut-être moins dans la quantité.

A partir des études de Berman et Slobin (1994), Kern (1997, 2000), Debove-Hilaire et Durand (2008) et Hilaire-Debove et Roch (2010), revenons plus en détail sur le développement des connecteurs. Tous ces auteurs s'accordent à dire que la mise en place du système de connecteurs passe par différentes étapes. A 3-4 ans, la présence de connecteurs est plutôt rare, les enfants utilisant des déictiques et quelques connecteurs de successivité plurifonctionnels (« et » principalement). Ensuite, à partir de 5 ans, les connecteurs deviennent plus nombreux et servent principalement à encoder la successivité (puis, après...). Ils se situent souvent en début de clause et peuvent provoquer un surmarquage du récit. A 7 ans, le nombre de connecteurs continue d'augmenter avec l'apparition de connecteurs encodant la simultanéité. Ensuite, entre 6 et 7 ans, le nombre de déictiques tend à décroître. Puis, à l'âge de 8 ans, les connecteurs de simultanéité apparaissent de manière significative. Enfin, entre 9 et 11 ans, les enfants produisent moins de connecteurs mais ceux-ci sont plus variés et encodent plus de fonctions (connecteurs logiques en particulier). Notons que Debove-Hilaire et Durand (2008) ont mis en évidence que les connecteurs les plus fréquemment utilisés par tous les enfants (entre 4 et 8 ans) sont ceux encodant la successivité, mais avec une grande variation interindividuelle. Par ailleurs, elles notent une augmentation significative des connecteurs logiques entre 4 et 6 ans et entre 7 et 8 ans, ainsi que des connecteurs de simultanéité entre 7 et 8 ans.

Des études ont aussi été menées auprès d'enfants dysphasiques. De Weck et Rosat (2003) ont ainsi remarqué que ces enfants de 4 à 6 ans connectent moins leur discours que des enfants ayant le même âge chronologique, néanmoins, le type de connecteurs utilisés est semblable.

Le développement des connecteurs s'effectue donc par une complexification des formes employées. Nous passons, en effet, du récit sans connecteur, à l'apparition des déictiques et de la juxtaposition, puis à la mise en place de la coordination (successivité) et enfin de la subordination (simultanéité, causalité...).

II. Evolution des profils narratifs des enfants

Le discours narratif se manifeste très tôt dans l'enfance, dès 3 ans, mais sa construction, à la fois fruit d'une maturation cognitive progressive et des apprentissages scolaires, est complexe et perdure jusqu'à l'âge adulte. Dans ce sens, Blanc (2009) explique que plus l'enfant grandit, « *plus sa connaissance de la structuration du récit se développe, plus nombreuses sont ses connaissances générales sur le monde, plus l'explication d'une situation qu'il est en mesure de proposer se complexifie* » (p37). Certains chercheurs ont pu déterminer, en recoupant les analyses de la trame narrative et celles des outils linguistiques, des sortes de profils narratifs par lesquels transiteraient les enfants au fil du développement et ce jusqu'à l'âge adulte. Au regard des travaux de Boisclair et Makdissi (2004), Stein (1988), Berman et Slobin (1994) et Kern (1997) nous pouvons retracer le développement des capacités narratives en 6 étapes.

- Etape 1 : stade de la dénomination

Nous regroupons dans cette étape deux phases par lesquelles passent les enfants : la dénomination d'objets et celle de personnages. Ces deux phases sont considérées par Boisclair et Makdissi (2004), comme étant les phases initiales et avant-coureur de la construction du récit. Dans la première, l'enfant ne fait que dénommer les objets, généralement retrouvés sur la couverture du livre. Il s'agit donc d'une production purement déictique. C'est le niveau le plus bas de la construction narrative, l'enfant énumère ce qu'il voit, il procède par holophrases ou associe deux mots, plus rarement il peut avoir recours à des phrases simples et courtes. Dans la seconde, il nomme un ou plusieurs personnages de l'histoire mais ces derniers ne sont rattachés à aucune action. Pour Berman et Slobin (1994), ce stade de description d'images statiques est propre aux enfants de 3 ans.

- Etape 2 : stade des actions isolées

Il s'agit du troisième niveau répertorié par Boisclair et Makdissi (2004). Pour Stein (1988), qui lui donne le nom de « séquence descriptive », c'est la première étape. L'enfant décrit des actions, celles-ci sont d'abord « non pertinentes », c'est-à-dire qu'elles n'apparaissent pas sur l'image mais peuvent avoir été impulsées par un des objets présent sur cette dernière, puis deviennent « pertinentes ». Pour Boisclair et Makdissi (2004), il s'agit d'une « série d'actions ponctuelles et isolées ». Aucun lien n'est établi par l'enfant entre les images, chacune d'entre elles renvoie à une action mais aucune n'est perçue comme en lien avec la précédente ou la suivante.

-
- Etape 3 : identification et coordination du problème et/ou des épisodes et/ou de la fin

Cette étape correspond au véritable début de la structuration du récit. Un des éléments, les deux ou les trois (problème, épisode, fin) sont rapportés par l'enfant et juxtaposés. L'élément « fin » ne nécessite pas forcément ici qu'il y ait une résolution claire du problème. Boisclair et Makdissi (2004) notent l'apparition de connecteurs types tels que « et puis », « parce que », mais ceux-ci ne revêtent encore aucune marque de temporalité ou causalité, ils ont simplement le rôle de coordonnant.

- Etape 4 : lien temporel, mise en place de la successivité

L'enfant emploie des connecteurs (« et », « et puis »), mais cette fois-ci dans l'intention de créer un lien temporel entre les composantes du récit, ce qui « contribue à faire émerger une unité globale du récit » (Boisclair et Makdissi, 2004, p10). Ce recours à la connexité temporelle correspond à l'âge de 5-7 ans chez Bernard-Barrot et Géhard (2003). Stein (1988) appelle cette phase « séquence d'action ». Problème, épisode et fin sont organisés dans le temps.

- Etape 5 : lien causal, mise en place de la causalité

Elle correspond à l'apparition du « but », qui coïncide avec celle de l'élément incitateur, et à la mention de la fin comme « solution ». Toutes les composantes du récit sont normalement retrouvées. L'enfant met en place des relations causales et explique les conséquences. Tout cela est rendu possible grâce à « l'opération logique de transitivité », une opération cognitive supérieure qui permet à l'enfant de faire le lien entre chaque élément rapporté. Ce type d'opération répond à la faculté de l'enfant à comprendre qu'un but x amène à une action y qui conduit à une solution z et donc que z est relié causalement à y mais aussi indirectement à x, puisque c'est x qui a entraîné z (Blanc, 2009). Les connecteurs logiques sont employés pour marquer l'effet de cause-conséquence et côtoient ceux exprimant la temporalité, entraînant une diversification des connecteurs. Fayol (1997, cité par De Weck, 2005) situe cette organisation en chaîne causale aux environs de 8 ans, ce qui concorde avec l'arrivée des connecteurs logiques annoncée autour des 8-9 ans (Bernard-Barrot et Géhard, 2003).

- Etape 6 : la double causalité, émergence du thème central de l'histoire

A ce stade, l'enfant n'est plus guidé par sa perception visuelle mais interprète, fait des inférences et prête davantage d'états mentaux aux personnages. Bien que ces capacités d'attribution d'états internes et d'abstraction soient déjà effectives chez certains enfants de 8-9 ans, elles sont surtout retrouvées chez les 13-14 ans, et, à un niveau plus élevé encore, chez les adultes (Bernard-Barrot et Géhard, 2003). Par ailleurs, il n'est pas rare que les productions raccourcissent, les éléments étant résumés et synthétisés pour la plupart. Les enfants se montrent aussi désormais capables de prendre en considération le niveau de connaissance de leur interlocuteur.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I. Problématique

Notre sujet de recherche repose sur l'évaluation du récit oral chez les enfants tout-venants de 9 à 11 ans. L'essentiel des études portant sur la production de narrations orales, mentionnées dans la partie théorique, retrace surtout le développement des compétences narratives chez l'enfant plus jeune. Néanmoins, Kern (1997) stipule que les productions chez les 10-11 ans se rapprochent de celles des adultes ce qui laisse sous-entendre la poursuite d'une évolution jusqu'à cet âge. Par ailleurs, les résultats obtenus par Debove-Hilaire et Durand (2008) dans leur mémoire nous laissent à croire que les productions des enfants peuvent encore évoluer même si, globalement, les formes canoniques attendues semblent respectées par une bonne majorité des enfants de 8 ans et parfois plus tôt. Leurs stratégies et choix concernant les outils linguistiques vont-ils changer ou au contraire se stabiliser ? De plus, si on se réfère aux profils narratifs exposés en fin de partie théorique, celui des enfants plus âgés mentionne que ces derniers tendent vers l'économie. Néanmoins, avec l'âge, les récits des enfants deviendraient de plus en plus informatifs. De ce fait, quel impact cela peut-il avoir sur le nombre d'éléments au sein des sous-mesures de la trame narrative ?

Dès lors, du fait de ces interrogations, notre mémoire prend toute sa légitimité et nous permet d'en dégager la problématique principale, à savoir l'influence de l'âge sur les compétences en récit oral chez l'enfant tout-venant.

II. Hypothèse générale

Suite à notre problématique, nous postulons qu'avec l'âge, la maîtrise des compétences narratives, à savoir la cohérence et la cohésion, continue à progresser. Nous nous appuyerons donc sur les mesures narratives et linguistiques pour répondre à cette hypothèse.

III. Hypothèses opérationnelles

1. Mesures narratives

- Le score global en trame narrative devrait être plus élevé avec l'âge
- Le nombre d'éléments au sein de certaines sous-mesures, et plus particulièrement les « mesures interprétatives », devrait augmenter en fonction de l'âge.

2. Mesures linguistiques

- La forme indéfinie devrait être prédominante en introduction au détriment de la forme définie.
- Concernant les structures linguistiques servant à l'introduction et au rappel des personnages, nous pensons retrouver des structures identiques à celles décrites dans la littérature.

-
- Le nombre élevé de présentatifs pourrait être un indicateur de déviance.
 - Il existerait un temps d'ancrage maintenu tout au long du récit chez tous les enfants.
 - Les enfants devraient privilégier le présent comme temps d'ancrage.
 - Le nombre de connecteurs tout confondu devrait décroître en fonction de l'âge parallèlement à une augmentation des connecteurs logiques et de simultanéité.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTALE

I. Présentation de la population

Notre population finale représente 95 enfants tout-venants âgés de 9 à 11 ans et se divise en deux échantillons : l'un est daté de 2011, l'autre de 1997. Dans les deux cas ont été exclus les enfants ayant déjà bénéficié d'un suivi orthophonique (sauf trouble articulaire) et ceux présentant un bilinguisme.

1. Echantillon de 2011

Ce premier échantillon est composé de 90 enfants âgés de 9 à 11 ans que nous avons vus, pour le besoin de notre étude, sur la période de juin 2011 dans une école primaire de la région lyonnaise. Trois groupes d'âge étaient ainsi obtenus, répartis de la sorte : 35 enfants de 9 ans, 30 de 10 ans et 25 de 11 ans.

AGE	9 ANS	10 ANS	11 ANS
Nombre	35	30	25
Age limite	9;00 à 9;11	10;0 à 10;11	11;0 à 11;11
Age moyen	9;6	10;6	11;4
Répartition par sexe	13 garçons 22 filles	17 garçons 13 filles	14 garçons 11 filles

Tableau 2 : Répartition de la population de 2011

Quatorze enfants de 8 ans et 1 enfant de 12 ans ont également été rencontrés lors de ces passations suite à une confusion de l'école entre l'âge et le niveau scolaire des enfants recherchés. Ces 15 sujets ont répondu au même protocole que les autres enfants et ont été enregistrés mais n'ont fait l'objet d'aucune analyse pour notre recherche, cette dernière étant limitée aux enfants de 9 à 11 ans. Pour cette raison nous avons décidé de ne pas les inclure dans l'échantillon.

2. Echantillon de 1997

Ce second échantillon a répondu aux difficultés que nous avons eues à trouver nos 5 derniers sujets de 11 ans. Pour des raisons statistiques nous souhaitons, en effet, obtenir des groupes minimum de 30 enfants, seul le groupe des 11 ans ne répondait pas à cette condition. L'échantillon est donc constitué de 5 enfants de la région lyonnaise, âgés de 11 ans, issus des travaux de recherche doctorale de Kern (1997). Les sujets ont été pris au hasard et notre analyse a été faite sur la base des corpus récupérés.

II. Présentation du support et mode de recueil des données

1. Présentation du livret

Nous avons utilisé le livre « Frog, where are you ? » de Mercer Mayer (1969) pour recueillir les productions de récit oral des enfants. Il s'agit d'un livre de 15 pages, composé de 24 images en noir et blanc, dépourvu de texte (cf. annexe I). Ce livret raconte l'histoire d'un petit garçon, accompagné de son chien, qui cherche à retrouver sa grenouille qui s'est échappée, une nuit, de son bocal. La quête des deux protagonistes les amène à croiser plusieurs personnages et à vivre une série de mésaventures qui se finira par des retrouvailles avec leur grenouille.

Ce livre a pour avantage de présenter un schéma narratif simple et prototypique découpé en quatre phases :

- un cadre (un garçon et son chien observent une grenouille dans un bocal, un soir dans leur chambre)
- un évènement déclencheur (la grenouille s'échappe de son bocal pendant qu'ils dorment. A leur réveil, ils constatent la disparition.)
- des tentatives de résolution (péripéties vécues par le garçon et son chien alors qu'ils recherchent leur grenouille)
- et la résolution finale (ils retrouvent leur grenouille).

Notre travail s'inscrivant dans la continuité du mémoire de Debove-Hilaire et Durand (2008), il était logique de garder le même support. Cependant, il est à noter que le choix du livre n'avait pas été initialement laissé au hasard. En effet, « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969) est un support que nous retrouvons dans un grand nombre de recherches basées sur les productions orales de récit, à la fois chez les enfants normotypiques (Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997) que chez ceux présentant une pathologie (Reilly, Bates et Marchman, 1998 ; Grail, 2001 ; Frionnet et Peiller, 2002 ; Bernard-Barrot et Géhard, 2003 ; Bernicot, Lacroix et Reilly, 2003). Sa première utilisation en tant que tel remonte d'ailleurs à 1987, dans une étude de Bamberg (cité par Allard, 2004) consistant à analyser le système référentiel pronominal et le temps des verbes chez des enfants allemands de 3 à 10 ans. Dépourvu de texte, ce livre offre également la possibilité d'être exploité dans différentes langues, comme ce fut le cas pour les travaux réalisés par Akinci et Kern (1998) et Akinci et Jisa (2001), et contribue à obtenir des productions orales dont la forme et le contenu sont non suggérés et guidés par d'éventuels écrits. Dans cette condition, il est donc possible d'évaluer des tâches de production pure. La présence d'images permet aussi à l'enfant de s'appuyer sur le support lors de sa production, soulageant ainsi une mémoire qui pourrait être déficitaire. De plus, ce livre n'étant pas trouvable en librairie, puisqu'il est nécessaire de passer par internet pour l'acheter, les enfants ont peu de chance de l'avoir déjà rencontré, reléguant au même niveau de connaissance de l'histoire tous les sujets évalués.

2. Mode de passation et enregistrement

Les passations se sont faites individuellement sur une durée moyenne de 15 minutes par enfant. Chacune d'entre elles s'est déroulée dans une salle que l'école avait mise à notre disposition pour l'occasion. Etant donné le nombre important de passations, celles-ci ont eu lieu pendant les horaires de classe.

Le mode de passation suit scrupuleusement celui qui est habituellement utilisé par les études ayant recours au support de la « Frog ». On note 3 phases :

- Première phase : Le premier expérimentateur est en compagnie de l'enfant et l'informe de ce qui va lui être demandé. Il lui donne la consigne suivante : « C'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X. »
- Deuxième phase : L'enfant est invité à regarder avec ce même adulte le livre. Du vocabulaire peut lui être donné si l'enfant en ressent le besoin et en fait la demande.
- Troisième phase : Le second examinateur entre et se retrouve seul avec l'enfant. Il demande à l'enfant de faire un récit oral à partir des images qu'il vient de regarder. Il est précisé à l'enfant que cet examinateur ne connaît pas l'histoire. Le support du livre étant laissé à la disposition de l'enfant pendant toute l'épreuve, un cache est disposé entre l'enfant et l'examinateur afin que ce dernier ne puisse voir les images. Durant cette phase, la production de l'enfant est enregistrée à l'aide d'un dictaphone. Ensuite, ces données sont retranscrites sous Word sous forme de corpus pour permettre les différentes analyses.

L'utilisation d'un cache et le recours à deux expérimentateurs, dont l'un est présenté comme « non connaisseur » de l'histoire à raconter, s'explique par la nécessité que la production reste inscrite dans le cadre d'une situation de connaissance non partagée. Rappelons que, lorsque la connaissance est partagée, l'enfant juge les référents comme étant connus de son interlocuteur. Pour lui, il n'y a aucune information « nouvelle » à transmettre et donc pas de marquage de leur statut. A contrario, la situation de connaissance non partagée nécessite que l'enfant distingue les informations nouvelles (ou non connues) des anciennes, permettant ainsi de refléter au mieux la maîtrise du marquage du statut de l'information. Le degré de connaissance est donc une variable à prendre en compte lorsque l'on cherche à étudier le système référentiel chez les enfants et particulièrement jusqu'à 9-10 ans, cette période étant surtout très marquée par le choix des déterminants (indéfinis en situation de connaissance non partagée versus définis en situation de connaissance partagée) comme en témoignent les observations de Hickmann (2000). A 11 ans, le type de situation n'aurait plus d'effet, les formes indéfinies étant retrouvées de manière égale et préférentielle quel que soit le degré de connaissance. De Weck et Rosat (2003) s'interrogent, par ailleurs, sur la possibilité d'une influence du degré de connaissance sur la planification. En effet, certains enfants pourraient faire le choix de mentionner moins d'éléments en connaissance partagée ce qui aurait un impact sur le nombre de sous-mesures narratives retrouvées dans leur récit.

III. Traitement des données

Le traitement des données repose sur l'utilisation de deux grilles distinctes : l'une pour les mesures narratives et l'autre pour les mesures linguistiques. Le choix de coter séparément ces deux types de mesures, alors que certains auteurs comme Boisclair et Makdissi (2004) les ont rassemblées pour la réalisation de profils, résulte en partie de l'existence d'une dissociation des compétences (cohérence et cohésion) chez les populations dysphasiques, ces derniers étant plus performants dans la structuration du récit alors que les aspects linguistiques sont particulièrement touchés (Reilly, Losh, Bellugi et Wulfeck, 2004 ; Bernard-Barrot et Géhard, 2003 ; Frionnet et Peiller, 2002). De ce fait, il serait difficile de faire entrer de telles populations dans des profils types tels qu'ils sont établis chez les normotypiques. L'autre intérêt réside dans le fait qu'il serait possible de dégager plus particulièrement les aspects maîtrisés et ceux encore retardés afin de se faire une idée plus précise du niveau du sujet testé.

1. Mesures narratives

1.1. Présentation de la grille d'évaluation et des modifications apportées

La grille sur laquelle nous nous appuyons est la même que celle qui a été conçue et utilisée par Debove-Hilaire et Durand (2008). Son élaboration reposait alors, d'une part, sur le découpage de la trame narrative en sous-mesures proposé par Miles et Chapman (2002) et, d'autre part, sur les modifications apportées par Bernard-Barrot et Géhard (2003) dans leur mémoire de recherche en orthophonie. A partir de ces deux travaux, elle a ensuite été remodifiée en prenant en compte l'analyse des corpus de Sophie Kern (1997) et ceux collectés par leurs soins en 2007 à l'occasion de leur mémoire.

La grille ainsi modifiée (cf. annexe II) permet de répertorier le nombre et le type de sous-mesures présentes dans le récit oral de chaque enfant. Les sous-mesures sont au nombre de 7 (I = introduction ; EI = évènement incitateur ; MR = mention de recherche ; PS = personnages secondaires ; M = mésaventures ; R = résolution ; MI = mesures interprétatives). Chacune d'entre elles comporte un certain nombre d'éléments ou épisodes variant entre 2 pour l'évènement incitateur et 10 pour les mésaventures. Le score total de la grille est de 39 points. Ce dernier est non immuable, la case « mention de recherche supplémentaire » dans MR, pouvant faire monter ce total. De même, le nombre de MI avait été estimé à 3 dans la mesure où la tranche des 4-8 ans était jugée comme peu sujette à produire ce genre de sous-mesure. Notre travail étant basé sur les 9-11 ans le nombre d'éléments compris dans cette sous-mesure risque d'être beaucoup plus élevé. Nous prévoyons d'adjoindre simplement une case supplémentaire MI où l'on pourrait inscrire le nombre de mesures interprétatives relevées en plus de celles figurant déjà dans la grille. Nous n'avons pas fait le choix de faire figurer des cases comprenant des mentions précises. Les MI étant des interprétations apportées par l'enfant, sans qu'elles soient directement reliées aux images, celles-ci ne peuvent être prévisibles. Leur nombre et leur emplacement sont donc multiples et propres à chaque enfant. Nous expliciterons plus particulièrement les critères que nous avons retenus pour valider certains éléments comme étant des mesures interprétatives un peu plus loin.

1.2. Présentation des sous-mesures

1.2.1. Introduction (/7)

Sont compris dans cette sous-mesure les éléments du récit faisant référence à la présentation du cadre spatio-temporel de l'histoire (le soir/la nuit, la chambre), des 3 personnages (garçon, chien et grenouille) et de leurs actions (grenouille dans le bocal, garçon et chien la regardent). La mention de ces différents éléments, même plus tard dans le récit, suffit à attester leur présence. Par exemple, certains enfants peuvent mentionner la chambre ou le chien au moment des recherches, bien plus tardivement qu'à la page 1 du livret, alors que la grille rattache l'introduction à cette première page. Dans ce cas, les éléments sont toutefois considérés comme valides.

Le petit garçon	<input type="checkbox"/>
Le chien	<input type="checkbox"/>
La grenouille/le crapaud	<input type="checkbox"/>
Le chien/le garçon regarde(nt) la grenouille	<input type="checkbox"/>
La grenouille est dans le bocal	<input type="checkbox"/>
C'est le soir/la nuit	<input type="checkbox"/>
La chambre	<input type="checkbox"/>

Tableau 3 : Grille "introduction"

1.2.2. Evènement incitateur (/2)

L'évènement incitateur est celui qui permet la mise en place du problème qu'il faudra résoudre. C'est le noyau de la trame narrative puisqu'il rend possible et régit la suite des évènements. Il met l'accent sur deux éléments essentiels qui doivent être clairement mentionnés : la disparition ou fugue de la grenouille ainsi que le constat de sa disparition par les deux autres protagonistes.

La grenouille s'échappe du bocal	<input type="checkbox"/>
Les protagonistes constatent la disparition de la grenouille	<input type="checkbox"/>

Tableau 4 : Grille « évènement incitateur »

1.2.3. Mentions de recherche (/9 et plus)

Elles renvoient à toutes les tentatives de résolution du problème mises en œuvre par les deux protagonistes. Il s'agit essentiellement de tentatives de recherche.

Cherche la grenouille dans ses bottes	<input type="checkbox"/>
Cherche la grenouille dans le bocal	<input type="checkbox"/>
Cherche la grenouille dans la maison, partout	<input type="checkbox"/>

Appelle/cherche la grenouille par la fenêtre	<input type="checkbox"/>
Appelle la grenouille dehors/dans la forêt/dans le jardin	<input type="checkbox"/>
Appelle/cherche la grenouille dans le trou de taupe	<input type="checkbox"/>
Appelle/cherche la grenouille dans le trou de l'arbre	<input type="checkbox"/>
Appelle la grenouille sur le rocher	<input type="checkbox"/>
Cherche la grenouille derrière le tronc d'arbre	<input type="checkbox"/>

Tableau 5 : Grille « mentions de recherche »

Chez les plus petits, Debove-Hilaire et Durand (2008) avaient pris soin d'écartier les mentions du type « il crie », considérées comme purement descriptives et non comme étant intégrées dans la prise de conscience du processus de recherche engagé par le garçon et son chien. Il n'est pas improbable que de telles mentions chez les plus âgés s'inscrivent dans une véritable idée de recherche. Nous proposons de nous en remettre à notre propre ressenti pour juger de la signification de ces mentions, soit comme étant réellement rattachées à des tentatives de recherche soit comme descriptives. Ajoutons que la présence de certains éléments locatifs (fenêtre, trou de taupe, rocher) ne suffit pas si l'un des protagonistes n'y effectue pas un acte de recherche. Ainsi, les éléments du type « il ouvre la fenêtre », « il voit un trou de taupe » ou encore « il monte sur un rocher à cause du hibou » ne sont pas cotés comme tels si rien d'autre ne sous-entend l'idée de recherche. Une case « mention de recherche supplémentaire » permet d'ajouter autant de points qu'il y a de mentions en plus qui n'auraient pas été répertoriées préalablement dans la grille (ex : « le chien cherche dans la ruche »).

1.2.4. Personnages secondaires (/4)

Chaque personnage rencontré permet l'obtention d'un point, quelle que soit la forme linguistique employée. En effet, nous ne cherchons aucunement à évaluer les connaissances en vocabulaire chez les enfants. De fait, nous proposons de mettre dans un tableau, de manière non exhaustive, les termes que nous avons rencontrés et acceptés pour les différents personnages, lors de la cotation des corpus de 9 à 11 ans.

Taupe/souris/animal/bête/marmotte/rat/putois/écureuil/rongeur/loutre/hamster	<input type="checkbox"/>
Hibou/chouette/aigle/oiseau/rapace	<input type="checkbox"/>
Abeilles/guêpes/ruche/mouches	<input type="checkbox"/>
Cerf/renne/biche/élan	<input type="checkbox"/>

Tableau 6 : Grille « personnages secondaires »

1.2.5. Mésaventures (/10)

Chacun des deux protagonistes fait l'objet de 5 mésaventures.

Pour le garçon on a :

Le garçon est blessé/disputé/sent une mauvaise odeur dans le trou de taupe	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------

Le garçon tombe de l'arbre	<input type="checkbox"/>
Le garçon est ennuyé par le hibou/le hibou lui vole après/le garçon se protège du hibou	<input type="checkbox"/>
Le garçon est emporté par le cerf	<input type="checkbox"/>
Le cerf jette/fait tomber le garçon dans l'eau	<input type="checkbox"/>

Tableau 7 : Grille « mésaventures » pour le garçon

Certaines mentions comme « le petit garçon tombe de l'arbre à cause du hibou » ou encore « le hibou fait tomber le petit garçon » peuvent être considérées comme faisant référence à deux types de mésaventures : la première est la chute du garçon et la seconde est l'ennui causé par le hibou au garçon. Dans ce sens on cote alors 1 point pour « le garçon tombe de l'arbre » et 1 autre pour « le garçon est ennuyé par le hibou ».

Pour le chien on a :

Le chien se coince la tête dans le bocal	<input type="checkbox"/>
Le chien tombe de la fenêtre	<input type="checkbox"/>
Le bocal se casse	<input type="checkbox"/>
Le chien est piqué/poursuivi par les abeilles	<input type="checkbox"/>
Le chien tombe dans l'eau	<input type="checkbox"/>

Tableau 8 : Grille « mésaventures » pour le chien

Concernant l'item « le chien se coince la tête dans le bocal », il est parfois difficile de le distinguer d'un précédent item inclus dans les mentions de recherche « cherche la grenouille dans le bocal ». La mention « le chien met sa tête dans le bocal », si elle n'est pas accompagnée d'indices allant dans le sens d'une recherche, est cotée comme mésaventure.

1.2.6. Résolution (/4)

La résolution comprend 4 points :

Mentionne la/sa/une grenouille	<input type="checkbox"/>
Relie résolution au début de l'histoire : sa grenouille/retrouve	<input type="checkbox"/>
Le garçon trouve une grenouille	<input type="checkbox"/>
Le garçon prend/rentre chez lui avec une grenouille	<input type="checkbox"/>

Tableau 9 : Grille « résolution »

Voici comment sont attribués les points. Tout d'abord, 1 point est accordé si l'enfant mentionne la découverte d'« une » grenouille, de « la » grenouille, ou de « sa » grenouille. Puis, 1 point est accordé si l'enfant évoque des éléments qui prouvent qu'il a fait le lien entre la grenouille qu'il découvre à la fin et celle qu'il avait au départ dans un bocal. Le déterminant possessif « sa » accompagnant le mot grenouille est le plus explicite. Pour Debove-Hilaire et Durand (2008) l'article défini « la » n'était pas perçu comme un indice suffisant et valable témoignant du lien établi par l'enfant entre le début

et la fin. Toutefois, notre étude faisant appel à des enfants âgés de 9 à 11 ans, l'article défini, considéré à ces âges comme étant l'emploi approprié pour évoquer un référent préalablement rencontré et identifié (Rondal et al., 2003), suggère que l'enfant a bien fait le lien entre la grenouille du début et celle apparaissant à la fin du livre. Ensuite, 1 point est accordé dans la mesure où l'enfant trouve une autre grenouille. Généralement il s'agit d'un des bébés grenouilles. Enfin, 1 point est accordé si l'enfant mentionne que le petit garçon emporte avec lui l'une des grenouilles, qu'il s'agisse de sa grenouille ou d'un bébé grenouille.

1.2.7. Mesures interprétatives (/3 et plus)

Des auteurs comme Botting (2002) ou Norbury et Bishop (2003) se sont intéressés aux capacités de compréhension des émotions et des intentions des personnages chez les enfants, ces capacités se développant particulièrement avec l'âge. Parmi les éléments pris en compte par ces auteurs, ceux faisant référence à la théorie de l'esprit présentent une part importante de leur analyse. La théorie de l'esprit est définie comme étant la capacité à pouvoir attribuer aux personnages, aux animaux, des intentions, des émotions et des pensées. Monfort et Monfort Juarez (2005) stipulent que la présence de « termes mentalistes » comme « savoir, penser, croire » est un indicateur montrant que les enfants ont recours à la théorie de l'esprit.

Dans leur mémoire de recherche, Debove-Hilaire et Durand (2008) rappelaient que la période des 8-9 ans était propice à l'apparition des premières interprétations chez les enfants, en lien avec un détachement du support. Leur étude s'arrêtant aux 8 ans, elles n'ont pu relever que 3 mesures interprétatives :

MI	Signification	Exemples	
Raconte la capture de la grenouille	Parle de ce qui s'est passé avant que la grenouille soit dans le bocal, évoque la raison de sa présence dans le bocal	« Ils avaient trouvé une grenouille et ils l'avaient mise dans un bocal » / « c'est un petit garçon et un chien qui ont attrapé une grenouille » / « C'est l'histoire d'un p'tit garçon et son chien. Ils trouvent une grenouille, ils la mettent dans un bocal »	<input type="checkbox"/>
Mention des cornes	Remarque que les branches sur lesquelles s'appuie le garçon, sont en réalité les cornes d'un cerf	« I croit qu'y'avait deux morceaux de bois et en fait c'était les bois d'un cerf » / « il prend un cerf pour un arbre »	<input type="checkbox"/>
Commentaire sur la fin	Rétablit un équilibre initial	Le petit garçon a retrouvé sa grenouille et va la remettre dans son bocal	<input type="checkbox"/>

Tableau 10 : Grille « mesures interprétatives »

Notre travail étant porté sur des enfants de 9 à 11 ans, le nombre de MI est susceptible d'augmenter. Nous avons décidé de considérer comme MI tout ce qui relève d'une interprétation de la part de l'enfant :

-
- mention de sentiments non visibles sur les images (ex : « Le garçon voit que sa grenouille est partie. Il est désespéré »)
 - mention d'intentions (ex : « Le chien va vers la ruche parce qu'il est gourmand, il veut manger le miel »)
 - mention de pensées (ex : « Ils sont partis dans la forêt parce qu'ils étaient sûrs qu'elle allait être là-bas », « Il se dit qu'elle va peut-être être là car les grenouilles aiment bien l'eau »)
 - mention de termes mentalistes (ex : « Il pense que sa grenouille était malheureuse »)
 - mention de raisonnement logique (ex : « Et après le chien, comme le poids du bocal il est trop lourd, eh ben il tombe »).

2. Mesures linguistiques

Parmi ces mesures, nous retrouvons celles concernant la référence aux personnages, le temps des verbes et les connecteurs (cf. annexe III). Elles sont rigoureusement identiques à celles relevées dans le mémoire de Debove-Hilaire et Durand (2008).

2.1. Référence aux personnages

Nous évaluons ici deux éléments : d'une part la forme du déterminant (défini/indéfini) utilisée pour l'introduction des trois personnages principaux (le garçon, le chien et la grenouille) et d'autre part la forme linguistique ou structure (Pronom, D+N, dislocation, etc...) employée pour ces trois mêmes référents en introduction, en maintien et en réintroduction.

Les récits retranscrits étant souvent très longs, nos analyses se sont limitées aux deux premières pages (du début de l'histoire à la constatation de la disparition de la grenouille, soit les mesures I et EI de la trame narrative) pour des raisons de faisabilité, tel que dans le mémoire de Debove-Hilaire et Durand (2008).

Rappelons que si un des personnages n'apparaît pas lors des deux premières pages auxquelles nous avons borné nos mesures linguistiques, mais plus tard, il ne sera pris en compte pour aucune des analyses.

2.1.1. Détermination nominale en introduction

Nous nous sommes intéressées uniquement aux formes d'introduction des personnages, c'est-à-dire celles utilisées lors de leur première mention. Nous avons ensuite séparé et comptabilisé les formes définies (« le garçon », « son chien », « elle ») et les formes indéfinies (« un petit garçon »...).

2.1.2. Formes linguistiques en introduction

Les différentes formes retenues ont été répertoriées dans un tableau.

Déterminant (un, la, son...) + Nom	C'est l'histoire d'un <i>garçon</i>
Déterminant + Nom + Relative	C'est l'histoire d'un <i>garçon qui...</i>
Déterminant + Nom + Pronom (dislocation à gauche)	<i>Le chien il</i> est dans la chambre
Pronom	<i>Elle</i> est dans un bocal
Prénom	C'est l'histoire de <i>Francky</i>
Pronom + Déterminant + Nom (dislocation à droite)	<i>Il</i> est dans son lit <i>le petit garçon</i>

Tableau 11 : Liste des formes linguistiques retenues en introduction

2.1.3. Formes linguistiques en maintien

Les différentes formes retenues sont les suivantes :

Pronom	Le garçon est dans son lit et <i>il</i> regarde le bocal
Ellipse	Le garçon regarde le bocal et <i>0</i> va se coucher
Déterminant (défini ou indéfini) + Nom	Le chien est à côté du garçon et <i>le chien</i> regarde aussi le bocal
Déterminant + Nom + Pronom (pronom personnel ou relatif)	<i>La grenouille elle</i> s'échappe / <i>y'a le chien qui</i> s'endort
Dislocation à droite	Ils dorment le petit garçon et le chien

Tableau 12 : Liste des formes linguistiques retenues en maintien

Lorsque l'enfant utilise la stratégie du sujet thématique, c'est-à-dire qu'il utilise le pronom personnel de façon récurrente uniquement pour le protagoniste (par exemple, « c'est un petit garçon il a un chien et une grenouille. Il s'endort et la grenouille elle s'échappe. *Il* se réveille le matin et il la trouve plus. »), le pronom personnel a été retenu comme étant une forme de maintien (même si d'autres personnages comme la grenouille sont introduits entre temps, ce qui devrait correspondre à une réintroduction), dans la mesure où, du point de vue de l'enfant, il s'agit d'un réel maintien du protagoniste.

2.1.4. Formes linguistiques en réintroduction

Les formes sont les mêmes que celles retrouvées en introduction et en maintien à une exception près, la forme du déterminant pour la structure « Déterminant + Nom » étant uniquement du défini.

2.2. Temps verbaux

Nous cherchons à déterminer le temps d'ancrage de base de chaque corpus. Nous traitons le corpus en intégralité. Seuls les verbes conjugués sont pris en compte. Ainsi comptabilisés ils permettent de définir le temps dominant : le présent ou le passé, dans la mesure où 75% des verbes sont conjugués à l'un ou l'autre de ces temps. Si aucun des

temps (présent ou passé) n'atteint ces 75% on parle alors de système mixte. Le passé composé, l'imparfait, le plus que parfait, le passé simple et le passé antérieur sont inclus dans les temps passés. Pour le présent, on admet le présent de l'indicatif, l'impératif présent, le conditionnel présent, le futur proche (ex : « le petit garçon va chercher sa grenouille ») et le subjonctif présent. Attention à certaines formes passives que nous pourrions confondre au premier coup d'œil avec des passés composés (ex : « le chien est poursuivi par les abeilles ») et qui font, en réalité, partie des temps présents.

Si l'enfant fait un faux départ (« le cerf court après... le cerf emporte le p'tit garçon » : on compte seulement « emporte »), ou répète un même verbe plusieurs fois sans que cela ait un sens précis (« le garçon tombe... tombe de l'arbre » : on compte le deuxième « tombe »/« le chien cherche... cherchait dans le nid » : on compte « cherchait ») seul le verbe considéré comme attaché au reste de la phrase est retenu. Quand il s'agit d'une répétition volontaire servant par exemple à marquer l'insistance ou la durée (« il court, il court, il court » : on compte les trois « court ») tous les verbes sont comptabilisés.

2.3. Connecteurs

Les connecteurs sont pléthores lors de production orale de récit. Debove-Hilaire et Durand (2008) avaient donc pris le parti de choisir les plus représentatifs du développement du langage chez l'enfant. Nous avons décidé de suivre cette classification. Elle répartit en 4 groupes les connecteurs :

- Les connecteurs déictiques : ici, là, ça...
- Les connecteurs de successivité ou temporalité : et, ensuite, après, puis, puis après...
- Les connecteurs de simultanéité : durant, pendant que, quand, alors que, tandis que...
- Les connecteurs logiques de cause, conséquence, but, opposition ou condition : mais, parce que, car, alors, donc, du coup, pour, si, afin de...

Les connecteurs sont comptabilisés sur l'ensemble du corpus. Les faux départs ne sont pas pris en compte (ex : « pendant que... euh et après y'a la grenouille qui part » : « pendant que » étant un faux départ il n'est pas comptabilisé alors que « et après » l'est). Un point est attribué pour chaque connecteur relevé. Parfois il arrive que plusieurs connecteurs de même type se suivent (ex : « et puis après... »), dans ce cas, on compte un seul point en connecteur de successivité. Quand les connecteurs se suivant appartiennent à une catégorie différente, on accorde un point à chacun (ex : « donc après... » : un point en logique et un en successivité). Concernant le « et », ce dernier n'est retenu que s'il coordonne deux phrases (ex : « il regarde dans le trou et il tombe de l'arbre ») et non s'il coordonne deux mots (ex : « le petit garçon et le chien »).

2.4. Présentatifs

Debove-Hilaire et Durand (2008) avaient choisi de prêter une attention particulière aux présentatifs après avoir noté que Bernard-Barrot et Géhard (2003) les rapportaient comme fréquemment employés par les enfants dans le cadre de suivi en orthophonie. Ils

apparaissent dans la grille de relevé des connecteurs car leur mode d'analyse est sensiblement identique mais Debove-Hilaire et Durand (2008) précisent que ces unités sont utilisées pour référer. Il ne faut donc pas qu'il y ait d'amalgame entre connecteur et présentatif. Ils sont comptabilisés sur l'intégralité du corpus et correspondent aux formes suivantes : « c'est/c'était », « Il y a/ il y avait », « Y'a/ y'avait ».

Chapitre IV

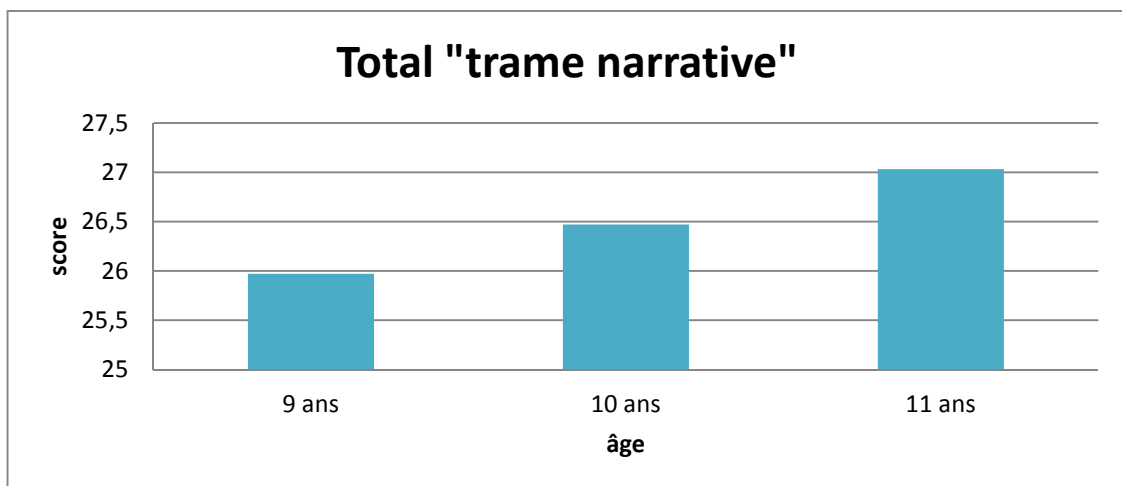
PRESENTATION DES RESULTATS

Les différentes données recueillies ont été entrées sur Excel sous la forme de tableaux avant leur analyse via le logiciel Stat View où des statistiques, ANOVA, PLSD de Fisher et Test-T, ont été réalisées. Celles-ci nous ont ainsi permis d'effectuer des comparaisons inter et intra-groupes. Nous avons aussi établi des tableaux regroupant moyennes et écarts-types pour chaque mesure. Ces données sont consultables en annexes II et III.

I. Mesures narratives

1. Trame narrative

Les scores de la grille « trame narrative » apparaissent sur la figure 1 en fonction de l'âge. La grille est élaborée sur 39 points mais aucun enfant ne parvient à atteindre ce score. Le PLSD de Fisher ne met pas en évidence de différence significative entre les tranches d'âge.



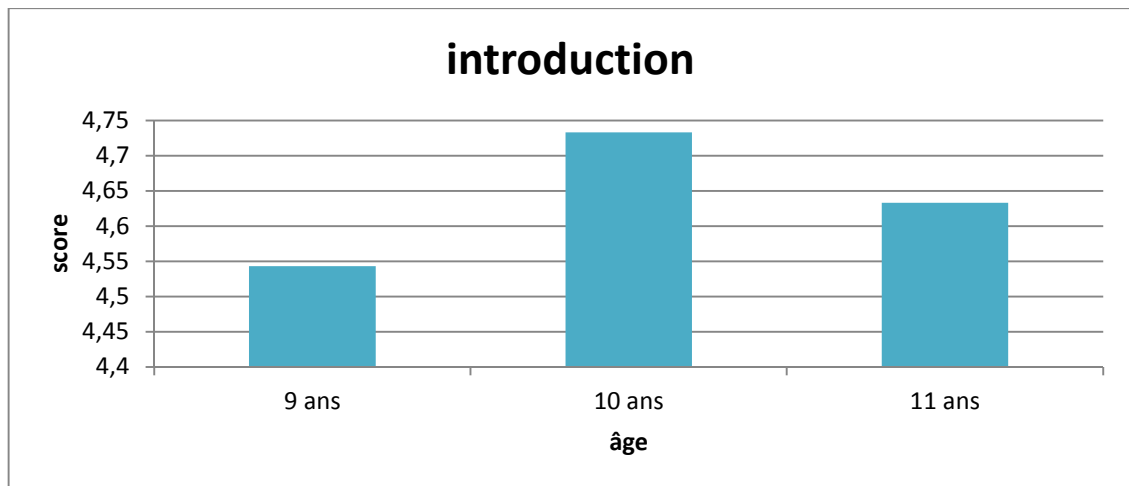
Graphique 1 : Total « trame narrative »

Cette première analyse ne montre pas d'augmentation du nombre d'éléments mentionnés pour la « trame narrative » en fonction de l'âge ($F(0,214)$; $p = 0,8078$).

2. Sous-mesures de la trame narrative

2.1. Introduction (7)

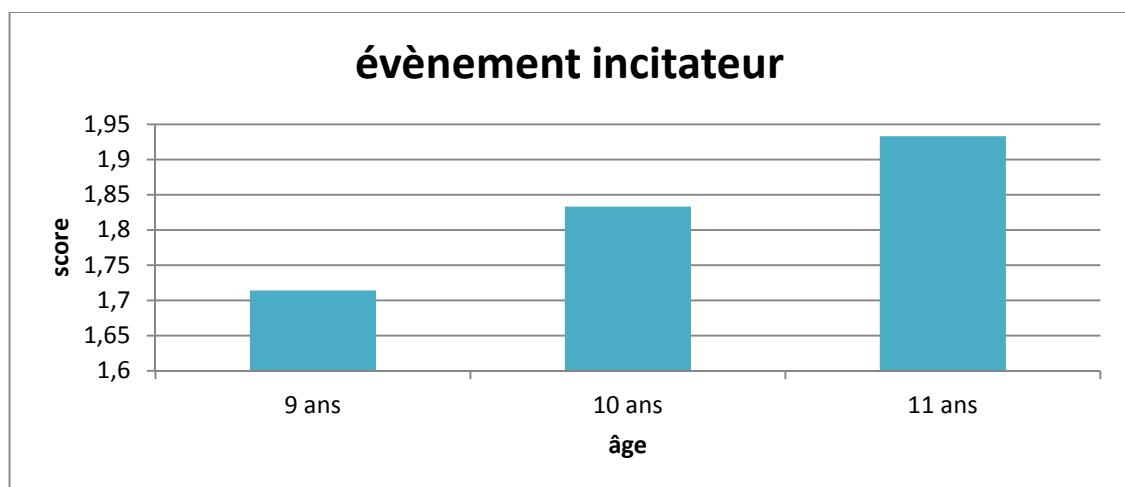
Pour cette variable, nous ne notons pas d'effet d'âge ($F(0,222)$; $p = 0,8014$). L'analyse statistique (PLSD de Fisher) ne met pas non plus en relief de différence significative entre les groupes. Les résultats étant plutôt stables pour les 3 tranches d'âge, nous avons effectué une moyenne du nombre d'items mentionnés. Cette dernière s'élève à 4,6 éléments sur 7 attendus.



Graphique 2 : Nombre moyen d'éléments « introduction » en fonction de l'âge

2.2. Evènement incitateur (/2)

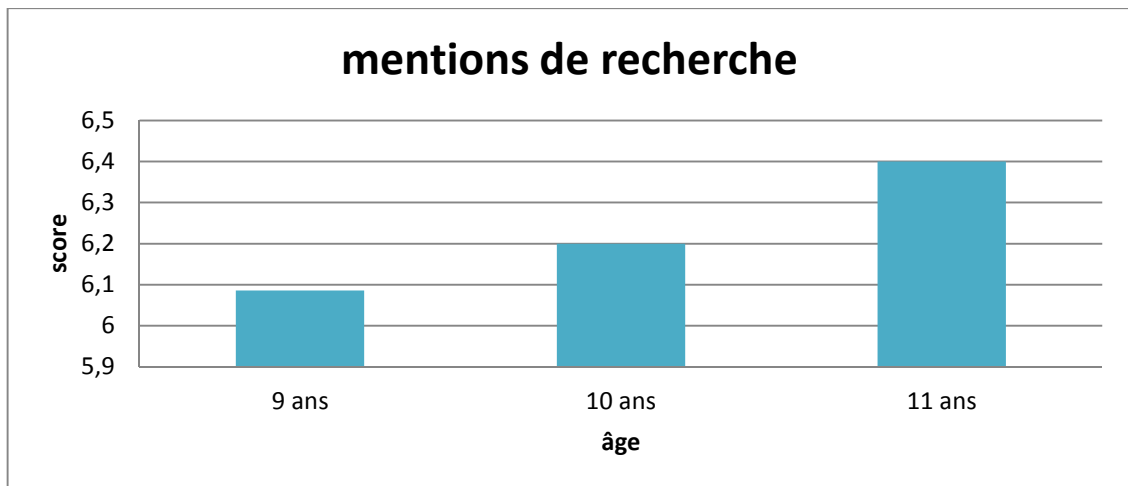
De nouveau, il n'existe pas d'effet d'âge pour cette variable ($F(2,729)$; $p = 0,0706$) mais la comparaison intergroupe révèle une différence significative entre le groupe des 9 ans et celui des 11 ans ($p = 0,0222$). Ces derniers mentionnent plus fréquemment les 2 éléments composant l'évènement incitateur, phase centrale du récit, contrairement aux plus jeunes qui n'en énoncent généralement qu'un.



Graphique 3 : Nombre moyen d'éléments « évènement incitateur » en fonction de l'âge

2.3. Mentions de recherche (/9 et +)

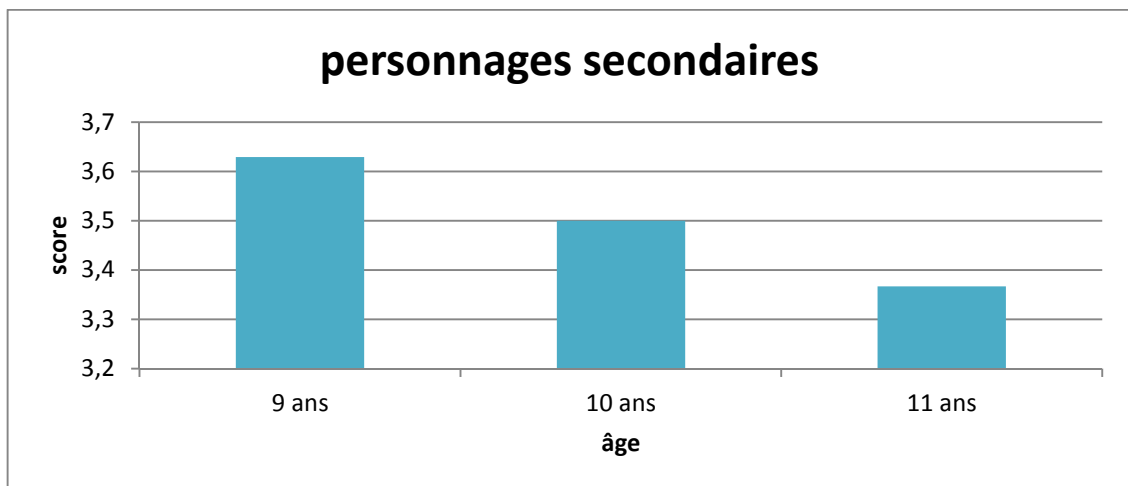
De même que pour les précédentes variables, nous ne relevons pas d'effet d'âge pour les mentions de recherche ($F(0,263)$; $p = 0,7695$). Il n'existe pas non plus de différence significative suite à la comparaison intergroupe. Néanmoins, nous pouvons voir que contrairement aux enfants plus jeunes (Debove-Hilaire et Durand, 2008), ceux de 9, 10 et 11 ans parviennent à maintenir la recherche initiale tout au long de leur récit avec une moyenne autour de 6,2 items sur 9.



Graphique 4 : Nombre moyen d'éléments « mentions de recherche » en fonction de l'âge

2.4. Personnages secondaires (/4)

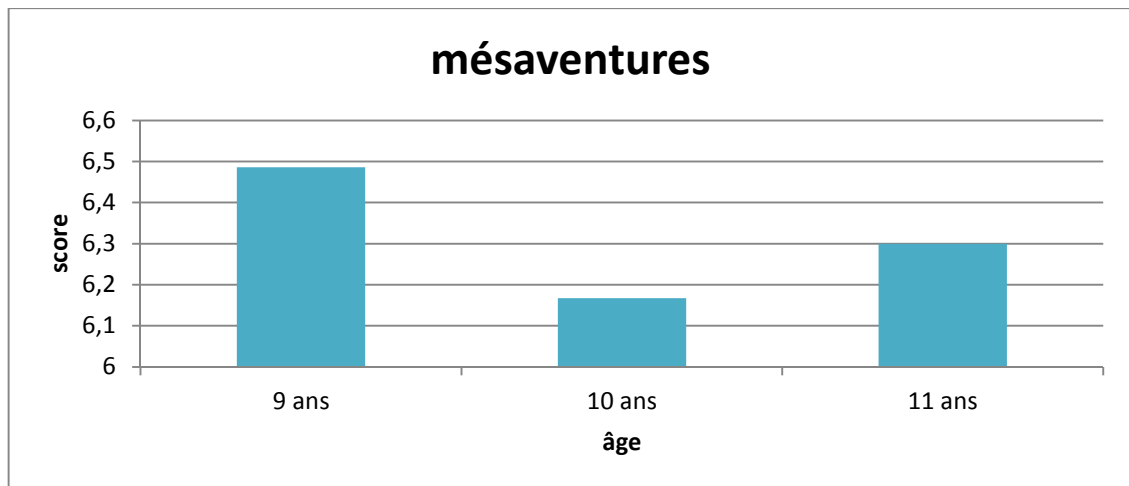
Concernant cette variable, l'ANOVA effectuée ne permet pas de conclure à l'existence d'un effet d'âge ($F(0,815)$; $p = 0,4460$). La comparaison intergroupe ne révèle pas non plus de différence significative entre les âges. Nous pouvons observer que chez les enfants de 11 ans, la mention des personnages secondaires tend à diminuer légèrement, ce qui pourrait laisser supposer qu'ils visent l'économie et mentionnent moins d'éléments considérés comme secondaires. La moyenne pour les 3 groupes se situe à 3,5 items sur 4.



Graphique 5 : Nombre moyen d'éléments « personnages secondaires » en fonction de l'âge

2.5. Mésaventures (/10)

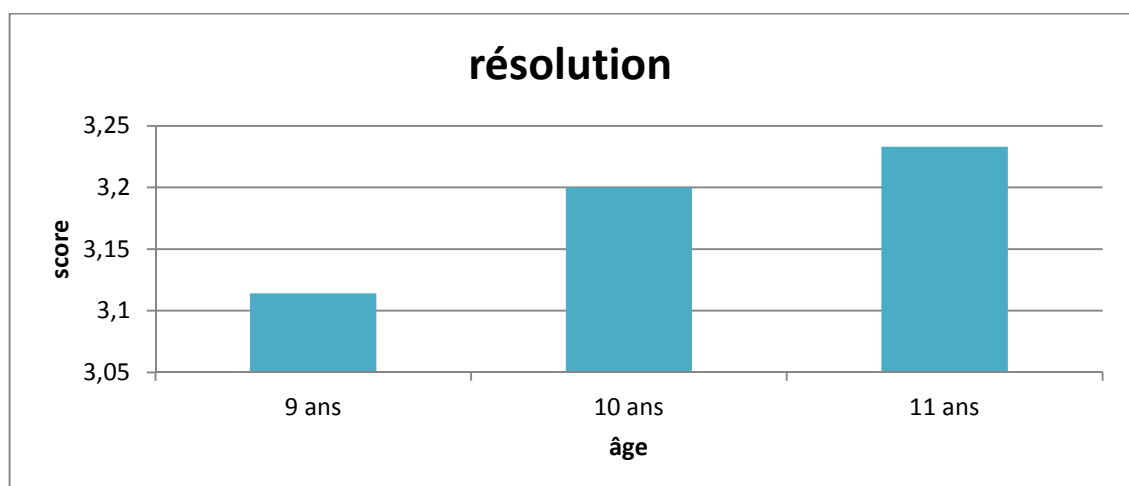
Comme pour les variables précédentes, il n'existe pas d'effet d'âge ($F(0,143)$; $p = 0,8671$) ni de différence significative intergroupe. Les mésaventures sont tout de même fréquemment mentionnées avec une moyenne à 6,3 items.



Graphique 6 : Nombre moyen d'éléments « mésaventures » en fonction de l'âge

2.6. Résolution (/4)

Concernant la résolution, aucun effet d'âge n'est relevé ($F(0,198)$; $p = 0,8207$). De même, il n'existe pas de différence significative suite à la comparaison intergroupe.



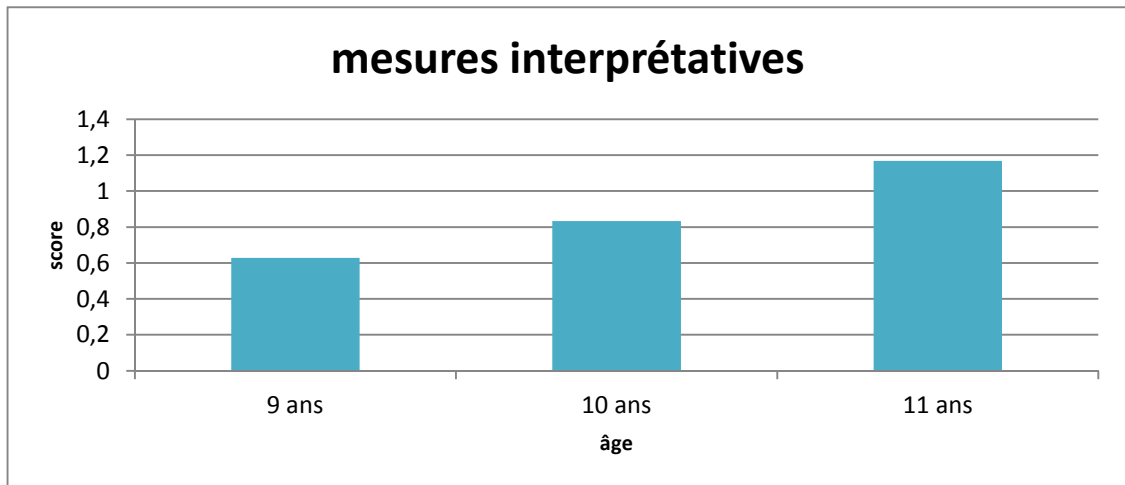
Graphique 7 : Nombre moyen d'éléments « résolution » en fonction de l'âge

La moyenne établie pour les 3 groupes est de 3,2 éléments sur 4. Ainsi, les enfants entre 9 et 11 ans mentionnent majoritairement la résolution, et maintiennent donc le fil conducteur du récit.

2.7. Mesures interprétatives (/3 et +)

Comme pour les variables précédentes, nous ne relevons pas d'effet d'âge pour les mesures interprétatives ($F(2,912)$; $p = 0,0594$). Cependant, il existe une différence significative suite à la comparaison intergroupe. En effet, entre 9 et 11 ans, le nombre d'items mentionnés augmente significativement ($p = 0,0183$). Ce résultat permet d'observer que les enfants de 11 ans effectuent plus d'inférences et attribuent plus d'états

mentaux aux protagonistes que leurs pairs de 9 ans, ne se basant plus seulement sur les images.



Graphique 8 : Nombre moyen d'éléments « mesures interprétatives » en fonction de l'âge

3. Conclusion

Nous pouvons conclure sur le fait que seules les variables « évènement incitateur » et « mesures interprétatives » subissent des variations significatives entre 9 et 11 ans, ce qui signe une poursuite de l'évolution des conduites narratives.

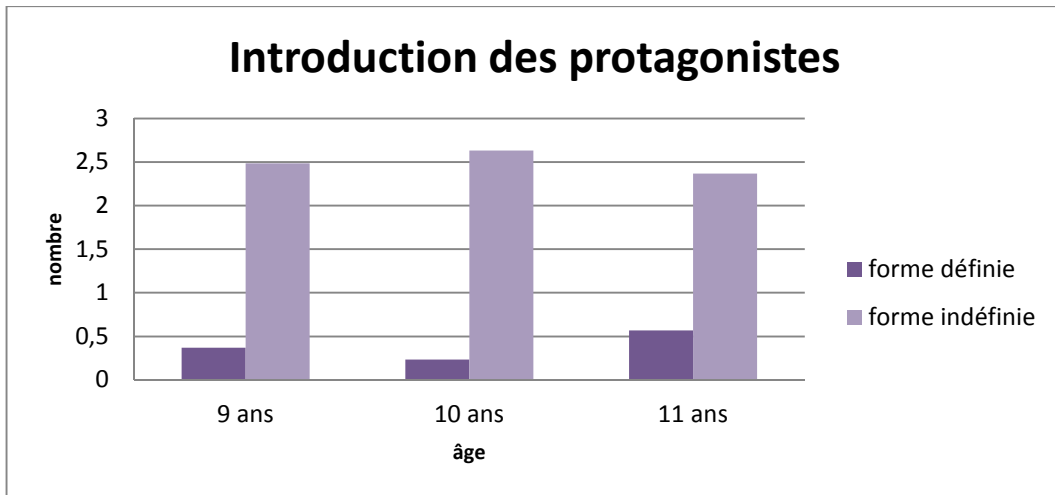
II. Mesures linguistiques

1. Référence personnelle

1.1. Formes utilisées pour l'introduction des protagonistes

1.1.1. Forme définie versus indéfinie

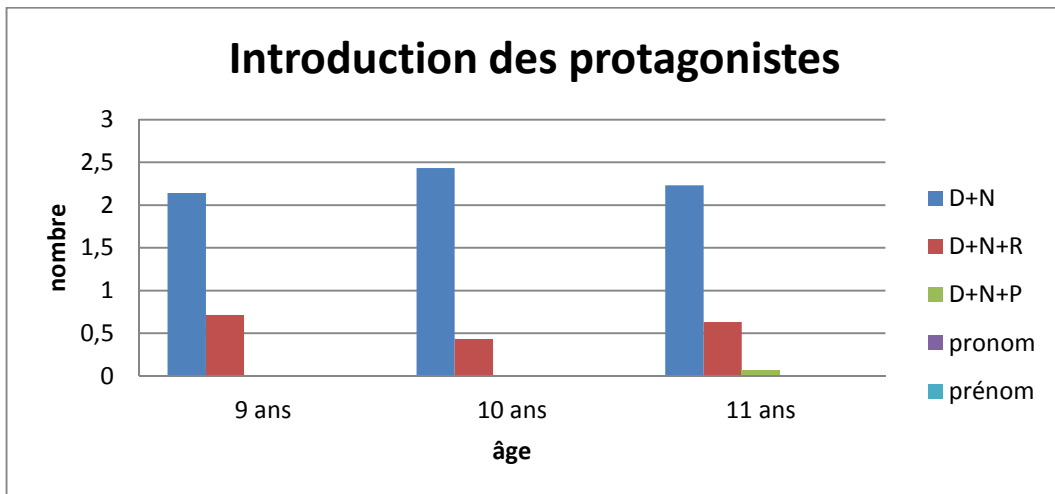
Les analyses statistiques ne nous permettent pas de mettre en évidence un effet de l'âge. Néanmoins, pour tous les groupes d'âge, nous remarquons un effet significatif de la forme utilisée, celle privilégiée étant l'indéfinie ($p < 0.0001$ pour les 9, 10 et 11 ans).



Graphique 9 : Nombre moyen de formes définies versus indéfinies en fonction de l'âge

1.1.2. Les différentes formes utilisées

Au niveau des formes utilisées pour l'introduction des protagonistes, la plus récurrente est la forme « D+N ». Bien que cette forme soit prédominante, nous pouvons remarquer que la forme « D+N+R » est également produite à chaque âge. Les autres formes sont quant à elles rares, la forme « D+N+P » n'étant retrouvée que chez les 11 ans et dans une faible proportion, voire absentes comme c'est le cas pour le pronom et le prénom. Pour ces différentes formes, l'ANOVA ne met en relief aucun effet d'âge ($F(0,860)$; $p = 0,4267$ pour « D+N », $F(0,902)$; $p = 0,4091$ pour « D+N+R » et $F(2,248)$; $p = 0,1114$ pour « D+N+P »)

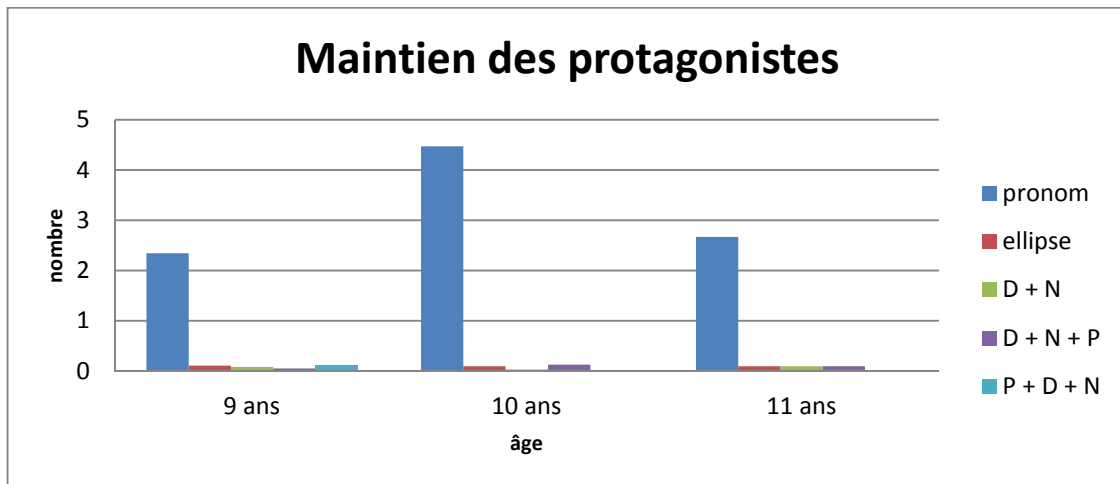


Graphique 10 : Nombre moyen de types de formes utilisées en introduction en fonction de l'âge

1.2. Formes utilisées pour le maintien des protagonistes

Nous remarquons qu'il existe une forme privilégiée pour le maintien quelle que soit la tranche d'âge : le pronom personnel. Nous ne notons pas d'effet d'âge ($F(6,414)$; $p = 0,0025$). Toutefois, la procédure PLSD de Fisher, permettant de comparer les tranches

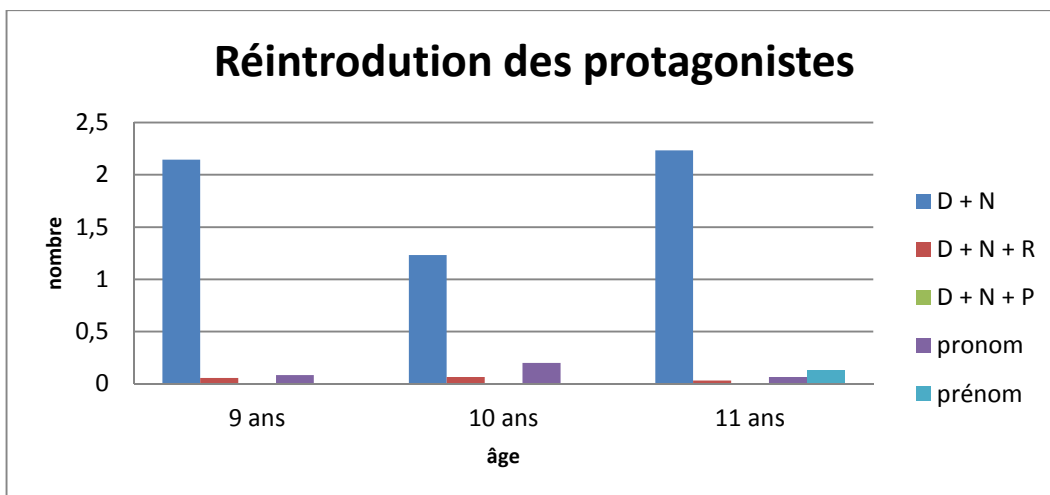
d'âge entre elles, met en évidence une augmentation significative de cette forme entre 9 et 10 ans ($p = 0,0011$), puis une diminution significative entre 10 et 11 ans ($p = 0,0069$). Les enfants de 10 ans utilisent donc davantage de formes pronominales pour le maintien que ceux de 9 et 11 ans. Les autres formes demeurent beaucoup plus rares. Ainsi, nous relevons la présence d'ellipses (9, 10 et 11 ans), de structures « D+N » (9 et 11 ans), « D+N+P » (10 et 11 ans) et un cas de « P+D+N » (dislocation à droite « ils dort, le petit garçon et le chien » à 9 ans). L'analyse statistique (ANOVA), ne révèle aucun effet d'âge pour toutes ces variables ($F(0,016)$; $p = 0,984$ pour les ellipses, $F(0,330)$; $p = 0,7197$ pour « D+N », $F(0,435)$; $p = 0,6488$ pour « D+N+P » et $F(1,761)$; $p = 0,1777$ pour « P+D+N »).



Graphique 11 : Nombre moyen de types de formes utilisées en maintien en fonction de l'âge

1.3. Formes utilisées pour la réintroduction des protagonistes

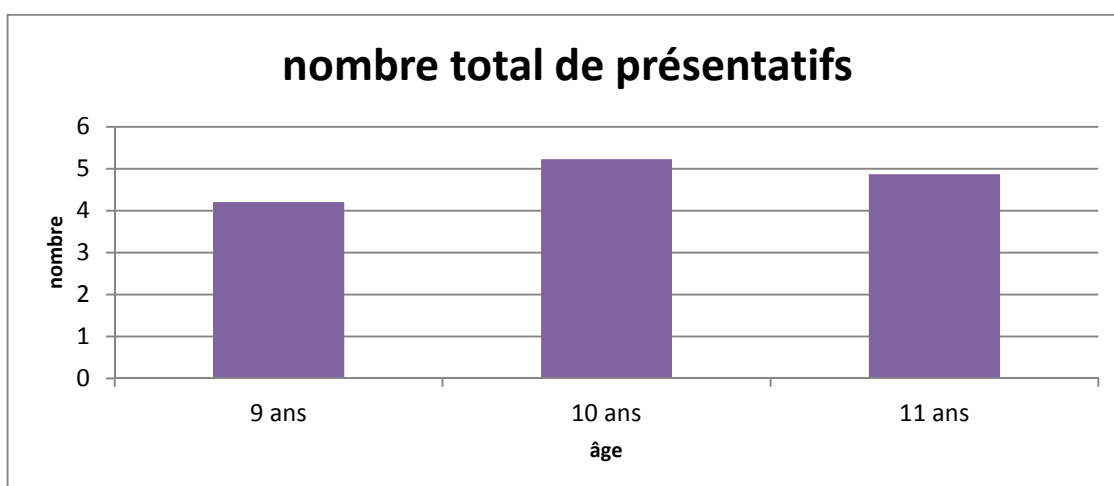
La figure (12) indique que la forme « D+N » est la forme la plus employée, par toutes les tranches d'âge, en réintroduction. L'analyse ne met pas en exergue d'effet significatif de l'âge ($F(2,767)$; $p = 0,0681$). Cependant, cette structure diminue significativement entre 9 et 10 ans ($p = 0,0498$) et augmente de manière significative entre 10 et 11 ans ($p = 0,0379$). De ce fait, les enfants de 10 ans n'ont pas autant recours à la forme « D+N » que leurs pairs plus jeunes et plus âgés. Parallèlement à cette diminution, l'utilisation du pronom augmente légèrement à 10 ans, sans pour autant être significative. L'emploi des autres formes est moindre, voire inexistant (« D+N+P ») et nous ne relevons d'effet d'âge pour aucune d'elles ($F(0,173)$; $p = 0,8410$ pour « D+N+R », $F(1,277)$; $p = 0,2837$ pour le pronom, $F(1,085)$; $p = 0,2321$ pour le prénom). La réintroduction par le biais du prénom n'est retrouvée que chez les 11 ans.



Graphique 12 : Nombre moyen de types de formes utilisées en réintroduction en fonction de l'âge

1.4. Présentatifs

Le nombre moyen de présentatifs subit peu de variations quel que soit l'âge. L'analyse statistique ne mentionne pas d'effet d'âge.

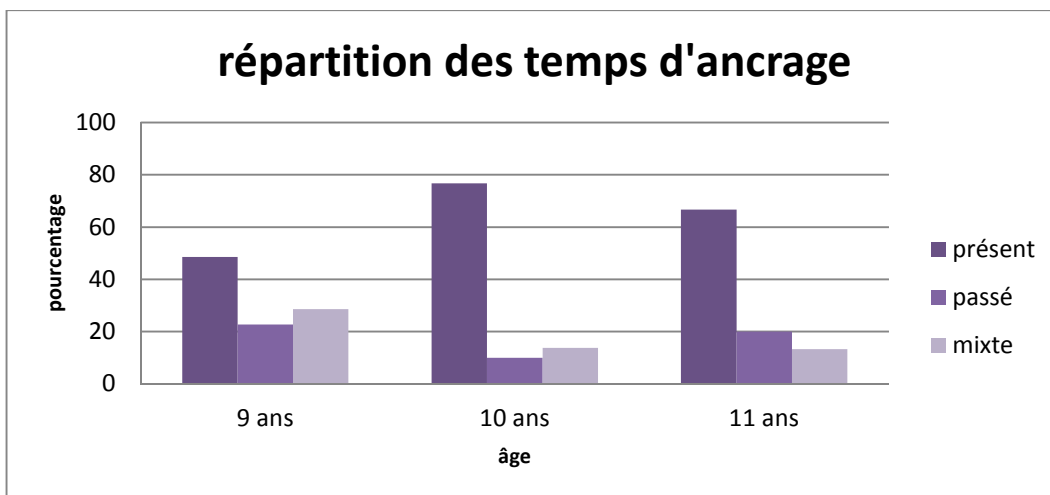


Graphique 13 : Nombre moyen de présentatifs en fonction de l'âge

Un tableau regroupant les moyennes et écart-types est joint en annexe III. La moyenne se situe entre 4,2 et 5,23 avec un écart-type maximum de 3,5. Compte-tenu de la stabilité du nombre de présentatifs, ces résultats pourront être utilisés en clinique et tout écart à plus de 2 écarts-types des différentes moyennes pourra être considéré comme pathologique.

2. Temps verbaux

Concernant le temps d'ancrage du récit, nous avons étudié la répartition en pourcentages de verbes au présent ainsi qu'au passé. L'analyse statistique ne met pas d'effet d'âge en relief pour ces 2 variables ($F(1,295)$; $p = 0,2787$). De même, le PLSD de Fisher ne montre aucune différence significative intergroupe.



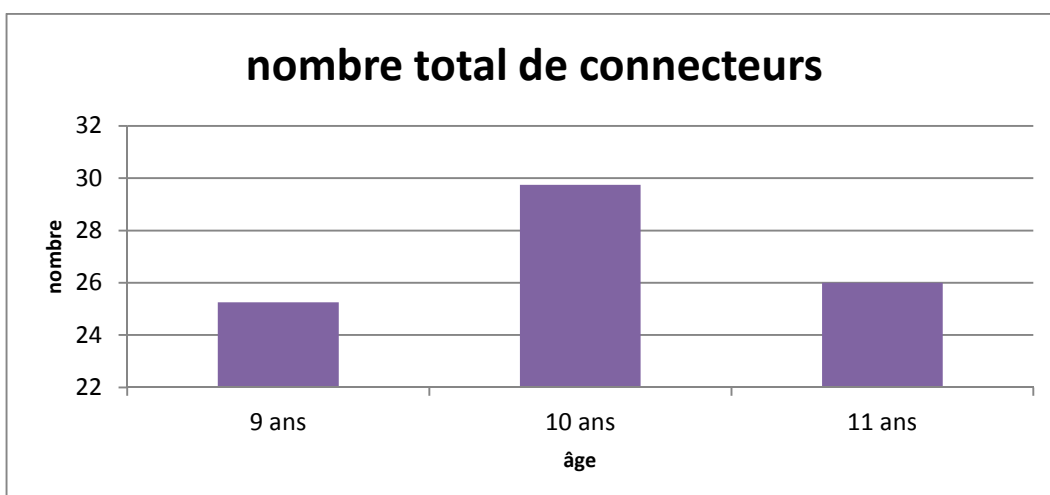
Graphique 14 : Répartition des enfants en fonction des temps d'ancrage

Néanmoins, nous constatons, grâce au graphique, que le présent est le temps d'ancrage privilégié par toutes les tranches d'âge et particulièrement à 10 ans (plus de 76% d'enfants l'utilisent). Nous remarquons que le temps mixte diminue non significativement entre 9 et 10 ans puis tend à se stabiliser. Enfin, pour ce qui est du pourcentage d'utilisation du passé, celui-ci baisse de manière non significative entre 9 ans (22,8%) et 10 ans (10%) puis augmente entre 10 et 11 ans (20%) sans pour autant dépasser celui des 9 ans.

3. Connecteurs

3.1. Nombre total de connecteurs

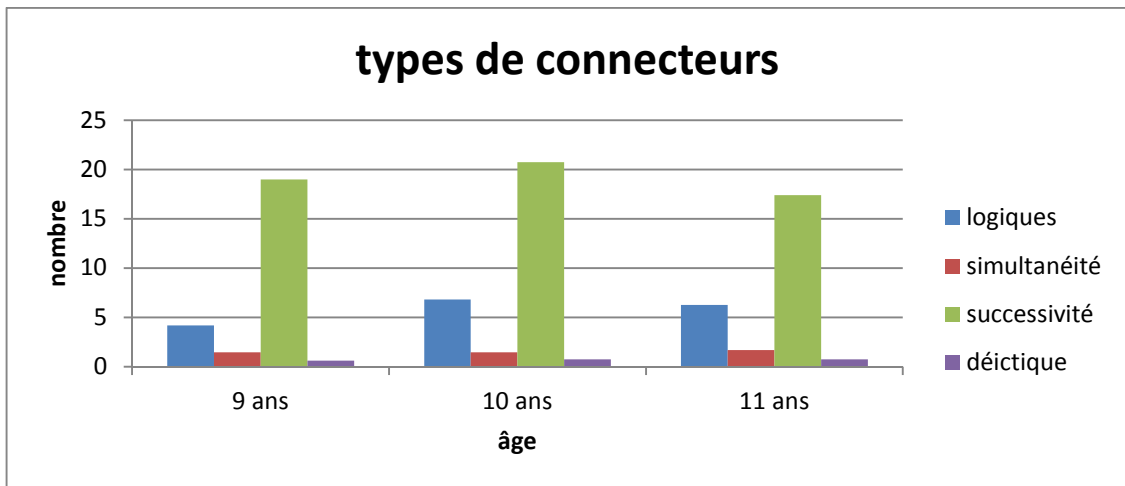
L'analyse statistique ne révèle pas d'effet d'âge quant au nombre total de connecteurs produits par les enfants. Néanmoins, nous remarquons que ce dernier a tendance à être un peu plus important chez les enfants de 10 ans sans pour autant être significatif.



Graphique 15 : Nombre moyen de connecteurs en fonction de l'âge

3.2. Différents types de connecteurs

Nous observons que les connecteurs encodant la successivité sont prédominants pour tous les âges et d'autant plus à 10 ans. Viennent ensuite les connecteurs logiques, puis ceux marquant la simultanéité, et enfin dans une proportion moindre, les déictiques. Pour tous ces connecteurs, il n'y a pas d'effet d'âge. Seule la catégorie des connecteurs logiques présente une différence significative. En effet, le traitement statistique fait apparaître une augmentation significative entre 9 et 10 ans ($p = 0,0355$) puis une légère diminution, non significative, entre 10 et 11 ans.



Graphique 16 : Nombre moyen de types de connecteurs en fonction de l'âge

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I. Interprétation des résultats et validation des hypothèses

1. Mesures narratives

1.1. Score global de la trame narrative

Nous rappelons que la grille « trame narrative » se base sur les travaux de Debove-Hilaire et Durand (2008) inspirés par Miles et Chapman (2002) ainsi que Bernard-Barrot et Géhard (2003). Cette grille repose sur un score total de 39 points et plus et vise à juger l'informativité des enfants de 9 à 11 ans.

Tout d'abord, nous remarquons qu'aucun enfant de notre population n'atteint le score total de 39 points. Cela nous interroge sur la pertinence de certains éléments figurant dans la grille narrative. En effet, bien que nous ayons observé que chaque item a été produit par un ou plusieurs enfants, certains d'entre eux sont rarement mentionnés (la chambre, cherche la grenouille dans les bottes, commentaires sur la fin...). Une modification de la grille dans son intégralité pourrait être envisagée afin qu'elle soit plus adaptée aux productions des 9-11 ans. Cependant, comme il apparaît dans la présentation des résultats, la moyenne du score total de la trame oscille entre 26 et 27 points ce qui correspond à la mention d'environ 68% des informations présentes dans la grille initiale. Nous avons émis l'hypothèse que les enfants seraient plus informatifs avec l'âge, mais les résultats obtenus ne nous permettent pas de valider cette hypothèse puisqu'aucun effet significatif n'a été relevé. Néanmoins, il en ressort que, qualitativement, la plupart des éléments apparaissent dans les corpus des enfants, sauf de rares cas où des personnages centraux sont éliminés. Nous relevons à ce propos, un seul corpus où la mention du chien n'apparaît pas. De la même manière, certains personnages secondaires sont occultés, car résumés sous des termes tels que « plusieurs animaux », et cela s'observe particulièrement chez les plus âgés. La présence quasi récurrente des éléments principaux signe déjà que les enfants ont atteint un niveau d'informativité suffisant pour que l'interlocuteur puisse comprendre leur histoire.

1.2. Sous-mesures de la trame narrative

Le découpage préalablement retenu, visant à assurer la cohérence du récit, scinde la trame narrative en 7 sous-mesures. Nous cherchions à savoir si toutes les composantes étaient retrouvées de façon identique aux différents âges ou si certaines rencontraient une évolution particulière.

Dans un premier temps, les résultats obtenus concernant les sous-mesures de la trame narrative révèlent que 5 composantes sur 7 ne présentent pas d'évolution significative avec l'âge. Globalement, nous observons peu de changements entre 9 et 11 ans pour les sous-mesures « Introduction », « Mentions de Recherche », « Personnages Secondaires », « Mésaventures » et « Résolution ». Pour ces dernières, les scores sont relativement stables et les moyennes calculées à cet effet nous ont permis d'observer que le nombre moyen d'éléments produits se rapprochait des scores maximum (I = 4,6/7 ; MR = 6,2/9 ;

PS = 3,5/4 ; M = 6,3/10 ; R = 3,2/4). Cela conforte l'idée précédemment évoquée que les enfants entre 9 et 11 ans sont plutôt informatifs.

Dans un second temps, ces mêmes résultats ont mis en évidence une augmentation significative pour 2 sous-mesures sur 7, et ce uniquement entre 9 et 11 ans. Il s'agit des sous-mesures « Évènement Incitateur » et « Mesures Interprétatives » que nous allons développer plus particulièrement.

1.2.1. L'évènement incitateur

L'évènement incitateur correspond à l'un des éléments centraux du récit (De Weck et Marro, 2010). Nous supputons que son augmentation significative entre 9 et 11 ans est due soit à une absence des éléments la composant, soit au caractère flou de la production chez les plus jeunes. Dans ce sens, nous avons pu remarquer que certains enfants de 9 ans n'évoquaient pas avec assez de clarté les deux éléments de cette sous-mesure, ce qui nous a amené à ne pas les comptabiliser. En effet, nous avons fait le choix, pour la cotation, de ne prendre en compte que les éléments explicitement rapportés. Or, chez les 9-10 ans, certains corpus présentaient beaucoup de propos implicites et sous-entendus, rendant la cotation délicate. Certains enfants abordaient directement la recherche de la grenouille après avoir évoqué sa fuite, sans pour autant expliciter le constat de sa disparition par les protagonistes. Toutefois, il est probable que pour eux, la recherche entreprise par le petit garçon et le chien implique qu'ils aient constaté sa disparition. Au contraire, les productions des enfants plus âgés (11 ans) se sont avérées davantage explicites et précises.

L'évolution de cette sous-mesure n'est pas significative entre 9 et 10 ans ainsi qu'entre 10 et 11 ans, ce qui nous permet de constater qu'à l'âge de 10 ans, les enfants atteignent un palier, où la mention de l'évènement incitateur est à la fois proche de celle des 9 ans et des 11 ans.

Selon l'étude de Debove-Hilaire et Durand (2008), cet élément apparaîtrait de manière significative dès 5 ans, pour ensuite se stabiliser entre 5 et 8 ans. Nos propres résultats concluent à une augmentation significative entre 9 et 11 ans. Tous ces éléments nous orientent donc vers le fait que ce ne serait que tardivement que l'expression de cette sous-mesure serait la plus explicite, son évolution se poursuivant encore à 11 ans. Il serait intéressant de conduire une autre étude afin d'observer la présence ou non d'un effet significatif entre 8 et 9 ans.

1.2.2. Les mesures interprétatives

Les Mesures Interprétatives renvoient aux domaines de l'affectif, de l'interprétatif, des croyances et des pensées, qui ne peuvent être incités directement par le contenu imagé. Elles font appel, chez l'enfant, à ce que l'on nomme la théorie de l'esprit. Notre hypothèse les concernant tendait à prévoir une augmentation, avec l'âge, de la sous-mesure les englobant. Les résultats issus de l'analyse statistique confirment cette conjecture entre les groupes d'âge de 9 et 11 ans, ce qui témoigne d'un détachement du support imagé et de capacités inférentielles de plus en plus développées. Nous remarquons, par ailleurs, que l'item « mention des cornes » est fréquemment mentionné,

ce dernier tendait déjà à apparaître chez les enfants de 8 ans dans l'étude de Debove-Hilaire et Durand (2008). Selon les travaux de ces mêmes auteures, une augmentation significative pour la variable MI était déjà relevée entre les 5-6 ans et les 7-8 ans. A l'heure actuelle des données manquent encore pour faire le lien entre les 8 et 9 ans et observer la possibilité d'une constance de l'évolution concernant cette sous-mesure.

Par ailleurs, l'analyse statistique nous amène une nouvelle fois à constater, qu'à l'instar de l'évènement incitateur, il n'existe pas d'évolution significative entre 9 et 10 ans et 10 et 11 ans. Le groupe des 10 ans semble donc, à nouveau, faire figure de palier, dans le sens où l'augmentation de la mention des items de la sous-mesure n'est pas assez importante entre ce groupe et les tranches d'âge inférieure (9 ans) et supérieure (11 ans) pour être significative.

1.3. Conclusion

Pour conclure, nous retiendrons que les différents résultats restent à nuancer. En effet, même si d'une part ils confirment les données de la littérature, garantes de la poursuite d'une évolution de la structure narrative chez les enfants plus âgés, ils révèlent, d'autre part, que cette évolution est relative puisqu'elle ne concerne que les sous-mesures EI et MI et se situe uniquement entre le groupe des 9 ans et celui des 11 ans, faisant des 10 ans un groupe de transition à mi-chemin entre les productions des enfants plus jeunes (9 ans) et celles des enfants plus âgés (11 ans).

2. Mesures linguistiques

2.1. Référence aux protagonistes

Les mesures linguistiques sont des outils de cohésion qui permettent au locuteur de produire un récit cohérent dans son ensemble. Nous nous sommes donc penchées sur l'analyse de ces mesures, tout d'abord pour confirmer ou infirmer les données de la littérature dans ce domaine, et ensuite observer si une évolution subsistait entre 9 et 11 ans.

2.1.1. Formes définies versus indéfinies

Notre hypothèse de départ, qui postulait que la forme indéfinie prédominerait, pour tous les âges, en introduction au détriment de la forme définie, est validée. En effet, l'analyse statistique a révélé que l'utilisation de la forme indéfinie était significativement supérieure à celle de la forme définie, ce qui confirme que la forme indéfinie est celle privilégiée. De plus, l'absence d'un effet d'âge dans nos analyses met en évidence une stabilité dans le choix de la forme indéfinie à tous les âges.

Ces données attestent celles retrouvées dans la littérature (Kern, 1997 ; Fayol, 2000) selon lesquelles la forme indéfinie supplanterait la forme définie dès l'âge de 7 ans. De Weck (1991), quant à elle, ajoutait que l'évolution se poursuivait entre 9 et 10 ans, cependant,

cela n'a pas été retrouvé dans notre étude. Concernant la règle du given-new contract (Clark et Havinland, 1977), celle-ci est respectée par les 3 groupes d'âge.

Nous avons pu constater que la forme indéfinie n'est pas exclusive. En effet, la forme définie subsiste, du fait de la présence de formes possessives (« son chien », « sa grenouille »...), ce qui n'entrave en rien la compréhension de l'interlocuteur. Leur recours s'explique par le besoin de marquer l'appartenance du chien et de la grenouille au petit garçon. Ce point avait déjà été noté par Kern dans sa thèse datant de 1997.

2.1.2. Différents types de formes utilisées en introduction, maintien et réintroduction

Tout d'abord, les résultats obtenus pour l'emploi des différentes formes linguistiques en introduction, maintien et réintroduction confirment les données de la littérature, et particulièrement celles issues de la recherche doctorale de Kern (1997).

En effet, comme Kern l'avait déjà constaté pour la tranche des 10-11 ans, nous retrouvons, en introduction, la structure « D+N » comme forme de prédilection. Notre étude révèle, par ailleurs, qu'il existe déjà une préférence de cette forme chez les enfants de 9 ans, les analyses n'ayant relevé aucun effet d'âge.

De même, concernant le maintien des protagonistes, nous avons noté une préférence marquée des 3 groupes d'enfants pour la forme pronominale, les autres formes étant rarement retrouvées voire occultées. Nos analyses ont aussi révélé une augmentation significative de l'emploi de cette forme entre 9 et 10 ans, ainsi qu'une diminution significative entre 10 et 11 ans. Le groupe des 10 ans produit donc davantage de pronoms que celui des 9 ans et des 11 ans. Nous avons donc émis 2 hypothèses. La première est que cette particularité pourrait être rattachée à un surmarquage de la forme chez les enfants de 10 ans. La deuxième est que les enfants de 10 ans seraient au stade de la stratégie du sujet thématique. En effet, rappelons que nous avons choisi de coter les formes pronominales répondant à la stratégie du sujet thématique (usage du pronom réservé à un personnage en particulier tout au long du récit) comme formes de maintien et non comme formes réintroduitives, même si leur place dans la chaîne anaphorique les définissait comme telles. Par exemple, dans l'extrait de corpus suivant, où la forme pronominale est exclusivement dévolue au petit garçon, le deuxième pronom (en italique) renvoyant à ce même personnage a été retenu dans les formes de maintien :

« *Il* va se coucher.

Pendant ce temps-là, *la grenouille elle* se sauve du bocal.

Le lendemain eh bah *il* se réveille.

Il voit que la grenouille elle est plus là

et le chien aussi il voit qu'elle est partie.

Il regarde dans les bottes, à la fenêtre

et le chien il fait pareil. »

Nous avons pu observer que près de la moitié des enfants de 10 ans avaient recours à cette stratégie, et ce pour référer au garçon ou au couple « garçon – chien », ce qui peut

expliquer le nombre plus important de pronoms en maintien. Ainsi, les observations de Karmiloff-Smith (1986), selon qui la stratégie du sujet thématique ne serait observée qu'entre 5 et 8 ans, pour être remplacée ensuite, chez les 8-12 ans, par la stratégie anaphorique complète, ne seraient pas totalement retrouvées dans notre population.

Pour en revenir aux autres formes disponibles pour le maintien, Kern (1997) notait par ailleurs que, bien que la forme « D+N » soit majoritaire, les enfants pouvaient également avoir recours à l'ellipse. Notre étude n'a pas permis de mettre en évidence ces observations, les ellipses restant des formes relativement rares. Toutefois, nous rappelons que nos analyses concernant les formes de référence aux personnages ne tenaient compte que des productions issues des premières pages. Or, nous avons remarqué que certains enfants pouvaient les employer, à plusieurs reprises, dans la suite de leur récit sans y avoir recouru dans les tout premiers temps. Il pourrait donc être intéressant de mener une attention toute particulière à ce type de forme dans une future étude.

Enfin, la forme « D+N » retrouvée préférentiellement en réintroduction, pour toutes les tranches d'âge, corrobore une fois de plus les travaux de Kern (1997). Les analyses statistiques ont, par ailleurs, mis en relief une baisse significative de cette forme entre 9 et 10 ans, puis une hausse significative entre 10 et 11 ans. Les enfants de 10 ans produisent donc moins de formes « D+N » que les deux autres groupes. Cette nouvelle particularité des enfants de 10 ans rend l'hypothèse concernant la stratégie du sujet thématique plus plausible encore. En effet, le garçon et/ou le chien ne peuvent être comptabilisés en réintroduction quand la stratégie du sujet thématique s'applique à eux, étant donné qu'ils ne sont référés que par des pronoms et que ces derniers, dans ce cas précis, sont cotés en maintien. De ce fait, le recours à la stratégie du sujet thématique expliquerait cette baisse du nombre de formes « D+N » à 10 ans. Notre étude ne prenant en compte une analyse plus spécifique de la forme pronominale, nous ne pouvons que laisser au stade d'hypothèse cette dernière idée.

Les différents résultats sont également analogues aux observations de Clark et Havinland (1977) qui stipulent que les formes plus explicites sont propres à l'introduction et à la réintroduction, tandis que celles plus implicites renvoient au maintien.

2.1.3. Présentatifs

Nous avons postulé que le nombre élevé de présentatifs pourrait être un indicateur de déviance. En effet, selon Frionnet et Peiller (2002), les dysphasiques auraient tendance à surmarquer leur récit à l'aide de présentatifs, cela étant en lien avec leur penchant pour la description. Suite à l'analyse des corpus d'enfants tout-venants, nous avons observé un faible emploi de présentatifs ainsi qu'une relative stabilité à tous les âges. Cette présence peut s'expliquer par le fait que les enfants utilisent des présentatifs lors de l'introduction des référents et donc que leur total n'est pas nul (Kern, 2002). De plus, nous relevons une disparité interindividuelle minime (écarts-types faibles). De ce fait, notre hypothèse est entérinée.

Nous supposons que ce type de forme pourrait être induit par la consigne « c'est l'histoire d'un garçon, d'un chien et d'une grenouille », cependant, aucun élément concret ne nous permet d'affirmer cette hypothèse.

2.2. Temps verbaux

L'hypothèse proposée pour les temps verbaux mentionnait qu'il existerait un temps d'ancrage maintenu tout au long du récit chez tous les enfants. Bien qu'aucune donnée statistique ne soit significative (intra et intergroupe), nous pouvons tout de même valider celle-ci ainsi que la littérature. Tout d'abord, De Weck et Marro (2010) énoncent que, même si la narration se prête plus à l'utilisation du passé, les sujets auraient plutôt tendance à employer le présent. De même, pour Akinci et Kern (1998), chez les 10-11 ans, le temps de base serait le présent, et le temps mixte, bien que non majoritaire serait retrouvé pour cette même tranche d'âge. Ces données issues de diverses études se rapprochent des résultats obtenus pour notre population. En effet, suite à l'analyse statistique, nous remarquons que le temps privilégié par les enfants de 9, 10 et 11 ans est le présent, ce qui valide notre hypothèse. Cette prédominance du temps présent à tous les âges pourrait être liée à la présence du livre sous les yeux pendant la passation et induire nos résultats. Cependant, nous avons pris le parti de laisser le support visuel aux enfants, l'épreuve ne testant pas les capacités mnésiques. Ensuite, tout comme Akinci et Kern (1998), nous retrouvons des enfants de 9 à 11 ans choisissant le temps passé ou le temps mixte, et ce dans une proportion moindre. Le fait de trouver du temps passé dans certains corpus pourrait être lié aux apprentissages scolaires. En effet, les programmes trouvés sur le site de l'Education Nationale (<http://www.education.gouv.fr>) mentionnent que l'acquisition de la conjugaison du passé simple débute au CM1 (soit 9-10 ans), c'est pourquoi beaucoup d'enfants l'utilisent jusqu'à le surgénéraliser (ex : il dormait ; ils partèrent...). Néanmoins, nous n'avons pas tenu compte de ces erreurs de conjugaison ainsi que celles touchant les accords en genre et en nombre (ex : la grenouille s'enfuyèrent). Nous tenons aussi à rappeler que pour parler de temps d'ancrage, il faut atteindre au moins 75% de verbes soit au présent, soit au passé (Aksu-koç, 1994). De ce fait, certains corpus comptabilisés en temps d'ancrage mixte, présentaient quand même une prédilection pour un des 2 temps, atteignant parfois plus de 70%. Dans d'autres cas, plus rares, le temps d'ancrage s'est vu tenu tout au long du récit, donnant un récit 100% présent (10 enfants) ou 100% passé (2 enfants).

2.3. Connecteurs

Notre hypothèse relative aux connecteurs est partiellement validée. Nous avons postulé que le nombre de connecteurs tout confondu devait décroître en fonction de l'âge, parallèlement à une augmentation des connecteurs logiques et de simultanéité.

En effet, concernant le nombre total de connecteurs, nous n'avons pas mis en évidence d'effet d'âge, et celui-ci ne diminue pas significativement. Il tend même à être légèrement plus important pour la classe d'âge des 10 ans, sans pour autant présenter un caractère significatif. Or, les recherches portant sur les connecteurs soulignaient le fait que ces derniers devaient être quantitativement moins nombreux entre 9 et 11 ans, malgré un encodage de fonctions plus important (Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997, 2000). Ainsi, nous ne pouvons confirmer la première partie de notre hypothèse stipulant la diminution du nombre total de connecteurs, car nos résultats montrent un total plutôt stable avec de grandes différences interindividuelles (écart-types importants). Celles-ci ne nous permettent donc pas de considérer le nombre de connecteurs total comme un indicateur de développement. Là encore, la tranche des 10 ans se distingue des autres en produisant

plus de connecteurs. Serait-ce dû à un surmarquage, à l'apparition de connecteurs encodant de nouvelles fonctions ?

Abordons à présent les différents types de connecteurs de manière qualitative. Nous rappelons que ceux-ci sont répartis en 4 catégories : déictiques, successivité, simultanété et logique.

Tout d'abord, tout comme Debove-Hilaire et Durand (2008), nos résultats attestent la prédominance des connecteurs de successivité à tous les âges, et d'autant plus à 10 ans. Une légère diminution de ces derniers est observable à l'âge de 11 ans, sans être significative.

Ensuite, d'après les travaux précédemment cités, nous nous attendions à ce que les connecteurs encodent de nouvelles fonctions, telles que les relations logiques (cause, conséquence, but, condition) et présentent donc un accroissement entre 9 et 11 ans. Les résultats confirment partiellement notre hypothèse. En effet, le nombre de connecteurs logiques n'augmente significativement qu'entre 9 et 10 ans, témoignant une nouvelle fois du caractère particulier des enfants de 10 ans. Cependant, nous n'avons pas analysé séparément les différentes relations logiques, et ne pouvons conclure à l'apparition ou non de nouvelles fonctions. Il semblerait pertinent de découper cette catégorie en 4 sous-catégories afin d'en faire l'observation.

Au niveau des connecteurs de simultanété, malgré une légère augmentation pour les 11 ans, celle-ci n'est pas significative et ne nous permet pas d'affirmer notre hypothèse postulant leur accroissement. Cela est probablement dû au livret qui ne permet pas d'en produire beaucoup puisque seules quelques images sont concernées. Dans l'étude de Debove-Hilaire et Durand (2008), les connecteurs de simultanété apparaissaient significativement à l'âge de 8 ans. De ce fait, nous nous interrogeons sur la possibilité d'une poursuite de l'évolution entre 8 et 9 ans.

Enfin, la littérature décrit que l'utilisation des déictiques décline avec l'âge. Nous n'avons pu observer de diminution significative entre 9 et 11 ans, ceci s'expliquant par leur faible proportion. Cela confirme donc que les déictiques sont des formes rares chez les plus grands. De ce fait et au regard des écart-types calculés, ce type de connecteur pourra être retenu comme marqueur de développement.

2.4. Conclusion

Les analyses statistiques ont révélé que, concernant la référence aux personnages, les trois groupes d'âges ont des productions adaptées, qu'il s'agisse de la détermination nominale ou du type de structures employées pour référer aux protagonistes. Les mêmes formes sont privilégiées et sont donc conformes aux attentes. Toutefois, les 10 ans se détachent de leurs pairs de 9 et 11 ans en ayant un recours plus prononcé aux formes pronominales, lorsqu'il s'agit du maintien, et un recours moins marqué aux formes « D+N », lorsqu'il s'agit de réintroduction. Pour ce qui est du temps d'ancrage, nos hypothèses sont là aussi recevables puisque c'est le présent que favorisent les enfants. Enfin, nous avons pu noter que la connexion du récit était surtout caractérisée par un surmarquage persistant des connecteurs de successivité, rythmant le récit, et que l'augmentation de ceux encodant la

logique, entre 9 et 10 ans, témoignait comme nous l'espérions, de la faculté, avec l'âge, à établir des liens de cause/conséquence entre les différents événements.

3. Conclusion des différentes mesures

Globalement, nous retiendrons que les trois groupes d'âges ont des comportements narratifs relativement similaires puisque peu d'effets d'âge ont été notifiés. Ce constat nous amène à réfléchir sur deux possibilités : soit la grille de la trame narrative n'est pas adaptée aux enfants de 9 à 11 ans, soit l'essentiel des compétences narratives est, en réalité, acquis plus tôt que ne le pense la littérature. Nous aborderons plus précisément ces aspects dans les parties exposant les limites et perspectives de notre recherche.

Pour en revenir aux résultats à proprement parlé, ces derniers nous ont permis de dresser, de façon sommaire, un profil narratif général ainsi que certaines particularités développementales.

3.1. Caractéristiques communes aux 3 groupes

Concernant la trame narrative :

- même degré d'informativité autour de 27 éléments sur 39.

Concernant les outils linguistiques :

- référence personnelle caractérisée par le recours aux mêmes formes qui sont les formes canoniques attendues (détermination nominale adaptée en introduction sous forme de syntagmes nominaux, pronom en maintien, « D+N » en réintroduction)
- temps d'ancrage présent
- stabilité de nombre total de connecteurs mais grande variation interindividuelle
- supériorité du nombre de connecteurs de successivité.

3.2. Caractéristiques spécifiques à certains groupes

Concernant la trame narrative :

- les 11 ans se caractérisent par une augmentation des composantes EI et MI.

Concernant les outils linguistiques :

- les 10 ans se démarquent en utilisant plus de pronoms en maintien et moins de « D+N » en réintroduction
- les 10 ans utilisent plus de connecteurs logiques que leurs pairs de 9 et 11 ans.

II. Critiques de la recherche

Evoquons maintenant les points faibles de notre travail.

Tout d'abord, concernant les mesures narratives, nous rappelons qu'aucun enfant n'a atteint le score total de 39 points. Comme nous l'avons déjà fait remarquer au début de ce chapitre, ceci nous interroge sur la pertinence des différents items composant la grille et nous fait nous poser les questions suivantes : quelles adaptations pourraient être réalisées pour les 9-11 ans ? Faudrait-il supprimer ou ajouter certains items ?

Au sujet de la population tout-venante, c'est davantage la suppression d'éléments qui semble à retenir. En effet, nous avons remarqué que, bien que chaque élément apparaisse au moins dans un corpus, certains ont une fréquence assez rare et pourraient donc être considérés comme superflus, comme l'avaient déjà remarqué Debove-Hilaire et Durand en 2008. Le nombre d'items de la grille pour les 9-11 ans pourrait, par conséquent, être revu à la baisse. Par ailleurs, nous avons noté qu'aucun élément en particulier, non présenté dans la grille, ne revenait de façon récurrente dans le récit des enfants de notre population, si ce n'est la recherche effectuée par le chien dans la ruche d'abeille. La case « mention de recherche supplémentaire » permettait de comptabiliser, sans difficulté, cette information dans la trame. De ce fait, aucun élément ne semble retenir particulièrement notre attention en vue d'une augmentation du score de base. En revanche, si l'on s'intéresse aux populations pathologiques, bien que la littérature avance que les enfants dysphasiques produiraient plus d'informations que les enfants normotypiques, il reste difficile de se prononcer quant aux changements à envisager. Effectivement, notre recherche n'ayant été menée auprès de telles populations, nous ne pouvons tirer de conclusions. Nous rappelons, à ce propos, que quelques études suivant le même protocole d'expérimentation, existent. Citons, par exemple, celle de Debove-Hilaire et Durand (2008) qui comprenait deux cas de pathologies : un retard de langage et une dysphasie, et celle de Hilaire et Roch (2010) dont la population pathologique était composée de 10 dysphasiques âgés de 8 à 14 ans. La première étude ne permettait pas de confirmer les données de la littérature, la seconde faisait apparaître que le score total de la trame était, à peu de choses près, équivalent chez les dysphasiques et les tout-venants. Cependant, ces dernières ont des effectifs encore trop faibles qu'il faudrait étendre afin d'appuyer la légitimité d'une modification de la grille. Il conviendrait donc d'utiliser la grille, telle qu'elle est construite actuellement, auprès de populations pathologiques diverses et en nombre suffisant avant de la remanier.

Venons-en maintenant aux mesures linguistiques. La principale critique que nous pouvons émettre porte sur les choix de la cotation. En effet, les mesures concernant la référence personnelle ne s'appuient que sur les pages 1 et 2 (a et b) du livre tout comme dans le mémoire de Debove-Hilaire et Durand (2008). Cependant, nous avons conscience que les données recueillies ne reflètent peut-être pas les véritables capacités à référer des enfants puisqu'elles ne prennent en compte l'ensemble de la narration. Certains enfants peuvent avoir besoin de suffisamment de temps pour maîtriser et organiser leur récit, se servant des premiers temps de la narration comme d'un entraînement, d'autres encore peuvent se révéler timides au début de la prise de parole. De plus, le moindre recours, chez les 9 et 10 ans, aux éléments de la sous-mesure « Evènement Incitateur » pourrait avoir tendance à raccourcir les productions induites par les premières pages, ce qui diminuerait encore le nombre d'occurrences. De ce fait, réaliser les mesures sur

l'ensemble du récit permettrait d'augmenter les chances de production de ces dernières et juger aussi de leur constance au fil de la narration. Par exemple, nous avons fait remarquer que les cas d'ellipses, en maintien, demeuraient rares lorsque nous nous limitons aux premières pages, or, certains enfants pouvaient en produire davantage dans la suite de leur récit du fait d'un plus grand nombre d'actions coordonnées (ex : « le garçon monte dans un arbre et *0* regarde dans un trou »). Certains enfants pouvaient aussi utiliser, au début de leur récit, les formes « D+N » pour réintroduire le petit garçon puis préférer le pronom, conférant ainsi le rôle principal à ce personnage. Notons également que, dans la partie théorique, nous rapportons que selon le given-new contract (Clark et Havinland, 1977), l'article défini était souhaité en réintroduction. Une analyse concernant l'utilisation du défini ou de l'indéfini, pour les cas de réintroduction en « D+N », aurait pu venir compléter notre étude et nous permettre ainsi de confirmer ou infirmer ces données.

Un autre point que l'on pourrait nous reprocher est que nous n'avons pas fait passer de test de langage à notre population. Nos différents critères étant connus des enseignants mais aussi des parents, nous avons donc fait confiance à ces différents intermédiaires pour composer notre population. Par ailleurs, au moindre doute nous étions disposées à écarter tout corpus d'enfant qui nous aurait paru beaucoup trop différent des autres ou qui aurait pu nous alarmer par son caractère déviant. Aucun cas ne s'est toutefois présenté.

Nous reconnaissons une autre limite à notre population. L'objectif principal de notre travail était de voir si, effectivement, à l'instar de la littérature, il existait bel et bien, avec l'âge, une évolution des compétences narratives chez les enfants. Notre recherche, effectuée sur des enfants de 9 à 11 ans, n'a mis que peu d'évolution en relief. Cependant, nous n'avons pas effectué d'analyses statistiques entre les enfants de 8 et 9 ans et, de fait, nous pouvons nous interroger sur la possibilité que l'essentiel des changements se fasse entre ces deux tranches. Nous disposons des données de Debove-Hilaire et Durand (2008) pour les enfants de 8 ans et notre étude rapporte celles des 9 ans. Faute de temps, nous n'avons pu confronter les différents résultats mais nous pensons qu'il serait fortement intéressant de faire le lien entre ces deux travaux. Les données existantes pourraient alors être rassemblées dans une étude supplémentaire ou bien de nouvelles populations pourraient être testées, assurant ainsi des cotations strictement identiques.

Enfin, nous souhaitons présenter rapidement les avantages et inconvénients liés à notre passation. Nous rappelons que, dans le but d'amoindrir le biais de la connaissance partagée (De Weck et Marro, 2010 ; Hickmann, 2000), la passation nécessite la présence de deux personnes : la première est chargée d'expliquer le déroulement de l'épreuve à l'enfant puis de lui venir en aide, si besoin, pendant qu'il regarde le livret « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Par la suite, elle laisse le sujet testé en compagnie du second intervenant qui est là pour recueillir, passivement, le récit avec un dictaphone. En clinique, la nécessité d'une tierce personne lors du bilan orthophonique pourrait être source d'inconvénient, l'orthophoniste devant alors solliciter la participation du parent comme deuxième intervenant, voire d'un stagiaire orthophoniste s'il y en a un. Comme point fort, nous relèverons que la passation dans son intégralité est rapide (une quinzaine de minutes). De plus, le support utilisé semble avoir beaucoup plu à la majorité des sujets ayant participé à l'étude. D'autres livres imagés du même auteur sont disponibles sur internet. Ils reprennent les aventures du petit garçon, de son chien et de la grenouille. De futures études pourraient alors être menées à partir de ces différents supports, offrant ainsi

la possibilité de disposer d'un second test évaluant les mêmes aspects narratifs (trame et outils linguistiques), utilisable par exemple lors d'une situation de re-test.

III. Apports professionnels, personnels et perspectives d'ouverture

Tout d'abord, nous avons décidé de travailler sur ce mémoire, car il nous semblait intéressant de poursuivre l'étude menée en 2008 par Debove-Hilaire et Durand sur le récit de 4 à 8 ans, en nous axant, quant à nous, sur des populations plus âgées. En effet, les enfants sont confrontés très tôt à la narration, et ce dès l'école maternelle voire même avant dans le milieu familial. Cependant, l'acquisition du récit, relatée dans la littérature, fait état d'une progression longue jusqu'à la fin de l'école primaire ou au début du collège. Ainsi, observer l'évolution du récit oral de 9 à 11 ans nous semblait réaliste et parfaitement cohérent.

Dans un premier temps, ce mémoire nous a donc permis d'étayer nos connaissances théoriques concernant le récit. Effectivement, la recherche bibliographique a été notre objectif principal pour approfondir nos connaissances ainsi que les repères développementaux d'enfants tout-venants de 9 à 11 ans. Dans la perspective de notre pratique future avec des populations présentant une pathologie du langage oral (dysphasie...), avoir des repères d'acquisition sera donc plutôt un avantage et nous servira grandement lors des bilans et des prises en charge.

Dans un deuxième temps, notre travail s'est focalisé sur la passation et donc le recueil de données. Comme nous l'avons explicité dans les chapitres précédents, il existe peu de tests ou d'épreuves étalonnées permettant de vérifier le récit oral ou le discours, surtout chez les enfants plus âgés, car beaucoup s'intéressent plus à la phrase isolée qu'au récit. Or, l'étude du discours dans le cadre d'un bilan de langage oral est indispensable. Ainsi, recueillir des corpus nous a permis d'effectuer une analyse du discours en spontané qui pourra, dans le cadre d'un bilan, être mis en opposition avec le langage induit. De plus, au fil des passations, nous nous sommes familiarisées et avons pris de l'assurance face au protocole ainsi qu'avec l'attitude d'empathie à adopter avec les enfants parfois intimidés par la tâche demandée. Enfin, bien avant la passation, nous avons pris contact avec plusieurs directeurs d'école et professeurs pour leur présenter clairement notre objectif de recherche et faire connaître davantage ce versant de l'orthophonie. Même si nous avons dû affronter quelques appréhensions de la part de certains professionnels, l'accueil a été plutôt encourageant et beaucoup se sont dits intéressés par la lecture de notre étude finalisée. Ainsi, tant au niveau du contact avec les adultes ou professionnels que celui des enfants, cette expérience ne pourra être que bénéfique pour notre pratique future.

Abordons à présent les perspectives d'ouverture qui se sont proposées à nous à la suite de notre étude.

Premièrement, comme nous l'avons évoqué auparavant, notre étude ne met que peu d'éléments en relief concernant les capacités narratives entre 9 et 11 ans. Or, aucune analyse n'a été effectuée entre 8 et 9 ans afin d'observer si des différences significatives existaient. Malheureusement, nous n'avons pu le faire, faute de temps. Ainsi, il nous

semblerait pertinent de refaire une étude portant sur les 8-9 ans avec le même protocole d'expérimentation.

Deuxièmement, notre analyse statistique met en évidence quelques particularités chez les enfants de 10 ans au niveau des mesures linguistiques. En effet, nous avons noté un emploi surmarqué du pronom en maintien des référents, ainsi que moins de « D+N » en réintroduction. De ce fait, nous nous questionnons sur l'intérêt d'élargir l'étude avec plus d'enfants de 10 ans afin de voir si ces disparités se retrouvent lorsque la population est plus conséquente.

Enfin, comme peu de différences significatives ont été mises en exergue et que certains écarts-types traduisent une grande variabilité interindividuelle, il serait peut-être judicieux de prendre, à l'avenir, des échantillons à plus de 30 individus en vue d'étalonner, à plus grande échelle et dans les mêmes conditions expérimentales, cette grille d'évaluation.

CONCLUSION

Le récit oral est un discours de l'ordre du raconter investi par tous dès le plus jeune âge. Il met en jeu aussi bien les capacités lexicales, que syntaxique et discursive dont disposent les enfants. Actuellement, de nombreux tests en orthophonie proposent d'évaluer les versants lexicaux et morphosyntaxiques mais peu prennent le parti de tester le discours. En réponse à ce manque, des études ont décidé de porter intérêt aux compétences narratives chez l'enfant tout-venant ou présentant une pathologie. Dès lors, Debove-Hilaire et Durand (2008) ont élaboré une grille d'évaluation du récit oral de 4 à 8 ans, à partir du support imagé intitulé « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969), déjà utilisé par d'autres études. Une perspective de prolongement de cette étude auprès d'enfants de plus de 8 ans avait ainsi été formulée et c'est dans cette optique que notre mémoire s'inscrit, en cherchant à évaluer les compétences narratives d'enfants tout-venants de 9 à 11 ans. Tout comme ces auteures, nous nous sommes appuyées sur l'histoire de la grenouille et avons appliqué les mêmes conditions expérimentales, afin de recueillir une centaine de corpus spontanés.

Nous nous sommes donc interrogées sur l'influence de l'âge sur les compétences en récit oral chez l'enfant tout-venant de 9 à 11 ans, en observant 2 types de mesures : les mesures narratives ainsi que linguistiques. Celles-ci sont étroitement impliquées pour assurer la cohérence et la cohésion de tout récit, et devraient être de mieux en mieux maîtrisées avec l'âge.

L'observation des mesures narratives nous a permis de mettre en évidence que les enfants de 9 à 11 ans étaient suffisamment informatifs pour qu'un interlocuteur lambda puisse comprendre leur histoire même si le score total de la grille n'était pas atteint. Cela atteste aussi le fait que le schéma narratif est cognitivement mieux intégré et ceci se ressent sur les productions des enfants qui deviennent plus cohérentes, car la majorité des informations pertinentes et utiles à la compréhension sont mentionnées. De plus, le recours à l'interprétation et aux inférences augmente, confirmant notre hypothèse, et ce même si de grandes variabilités interindividuelles persistent. La grille « trame narrative » est très facile et rapide d'utilisation. Néanmoins, comme nous l'avons indiqué dans les limites de notre recherche, celle-ci n'est peut-être pas totalement adaptée au public 9-11 ans et serait donc à modifier légèrement.

Concernant les mesures linguistiques, les résultats obtenus ont pu confirmer ceux des études précédemment effectuées et la plupart de nos hypothèses. Ainsi, l'utilisation, conforme à nos attentes, des références personnelle et temporelle ainsi que de la connexion, nous a permis d'observer que les outils linguistiques sont pour la plupart maîtrisés à 9-11 ans et que la cohésion est donc assurée. Nous pouvons alors avancer l'idée que ces outils linguistiques pourraient servir de marqueurs de développement et de ce fait, dans le cadre de la pathologie, jouer le rôle de marqueurs de déviance.

Suite à l'analyse de nos données, de nouvelles perspectives de recherche peuvent être envisagées. En effet, comme nous l'avons stipulé auparavant, il ressort de notre étude que celle-ci n'est pas complète et laisse de nombreuses questions en suspens concernant la tranche d'âge des 8-9 ans. Il serait ainsi souhaitable et pertinent de renouveler cette étude auprès d'enfants de cet âge-là, tout en conservant les mêmes conditions expérimentales,

afin de voir si des différences significatives existent. De même, la population pourrait être étendue à la pathologie avec des effectifs plus conséquents. Les différents étalonnages pourront alors permettre une diffusion plus large de cet outil d'évaluation à des fins cliniques.

REFERENCES

- Adam, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et analyse de la pratique textuelle*. Liège, Belgique : Mardaga.
- Adam, J-M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, France : Nathan.
- Akinci, M. A. et Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 14, 87-110.
- Akinci, M-A. et Kern, S. (1998). Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *Temps et discours. BCILL*, 99, 237-255.
- Aksu-koç, A. A. (1994). Development of linguistic forms : Turkish. Dans R. A. Berman et D. I. Slobin (dir.), *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*, (p.329-385). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Allard, S. (2004). Etude comparative du développement de la capacité narrative orale d'enfants francophones de milieux minoritaire et majoritaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 7 (1), 7-22.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Berman, R. A (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Process*, 11, 469-497.
- Berman, R. A. et Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bernard-Barrot, C. et Géhard, S. (2003). *Le récit oral : comparaison d'enfants présentant une dysphasie et d'enfants sans troubles du langage oral. Mesures linguistiques et narratives*. Lyon, France : Mémoire d'orthophonie. N° 1216.
- Bernicot, J., Lacroix, A., et Reilly, J. (2003). La narration chez les enfants atteints de syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatique. *Enfance*, 3, 265-281.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- Boisclair, A. et Makdissi, H. (2004). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français)*, Québec (26-28 août).
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18 (1), 1-21.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques*. Paris, France : Masson.

Chevrie-Muller, C. et Plaza, M. (2001). *N-EEL Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*. Paris, France : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Clark, H. H et Havinland, S. E. (1977). Comprehension and the given-new contract. Dans R. O. Freedle (dir.), *Discourse Production and Comprehension*, (p.1-40). Norwood, NJ : Ablex.

Colleta, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Comblain, A. (2005). Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (p.83-98). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

De Beaugrande, R. A et Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres, R.-U. : Longman.

Debove-Hilaire, G. et Durand, O. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans)*. Lyon, France : Mémoire d'orthophonie. N° 1455.

De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.

De Weck, G. et Rosat, M-C. (2003). *Trouble dysphasique. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris, France : Masson.

De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (p.179-193). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

De Weck, G. et Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* (p.195- 212). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

De Weck, G et Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans* (p.183-213). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Ferrand, P. (2000). *Protocole d'évaluation rapide des enfants de trois ans à cinq ans six mois*. Isbergues, France : Ortho-édition.

Friponnet, J. et Peiller, P. (2002). *La cohésion référentielle dans la production orale de récit chez des enfants dysphasiques*. Lyon, France : Mémoire d'orthophonie. N° 1168.

Grail, V. (2001). *Etude du récit oral chez l'enfant avec une hémiplégie cérébrale congénitale*. Lyon, France : Mémoire d'orthophonie. N° 1149.

Halliday, M-A-K., et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, R.-U : Longman.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans* (p.83-115). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Hickmann, M. (2001). Le développement de la cohésion discursive : le récit à l'oral chez l'enfant. *Langage et pratiques*, 27, 43-52.

Hilaire-Debove, G. et Roch, D. (2010). Application d'un protocole d'évaluation du récit à des enfants dysphasiques. Dans T. Rousseau et F. Valette-Fruhinsholz (dir.), *Le langage oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie* (p.285-310). Isbergues, France : Ortho Edition.

Hupet, M. et Schelstraete, M. A. (1999). Le vieillissement langagier. Dans Rondal, J. D. et Seron, X. (dir.), *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, (p. 821-835). Sprimont, Belgique : Mardaga.

Ingold, J., Jullien, S. et de Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissances partagées avec l'interlocuteur : quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. Dans *Tranel*, 42, 105-121.

Jullien, S. (2008). Constructions syntaxiques et discours : les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 48, 7-24.

Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. Dans P. Fletcher et M. Garman (dir.), *Language Acquisition*. Cambridge, R.-U : Cambridge University Press.

Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, France.

Kern, S. (2000). Junction and segmentation in french children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, 4 (1), 47-63.

Kern, S. (2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, 12, 189-209.

Liles, B-Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. Dans G. de Weck (dir.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p.163-187). Lausanne-Paris : Delachaux & Niestlé.

-
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 88-126.
- Mandler, J. (1978). A code in the code : the use of story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY : Dial Books for Young Readers.
- Miles, S. et Chapman, R. S. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of speech, Language, and Hearing Research*, 45 (1), 175-189.
- Monfort, M., Juarez, A. et Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Espagne : Entha ediciones.
- Norbury, C. F. et Bishop, D. V. M. (2003). Narratives skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38 (3), 287-313.
- Reilly, J., Bates, E. A., et Marchman, V. A. (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61 (3), 335-375.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. et Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams Syndrom. *Brain and Language*, 88 (2), 229-276.
- Rondal, J. D. (1999). Langage oral. Dans J. D. Rondal et X. Seron (dir.), *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, (p.377-411). Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Rondal, J. A., Espéret, E., Gombert, J. E., Thibaut, J-P. et Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. Dans J. D. Rondal et X. Seron (dir.), *Troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation*, (p.107-179). Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Roulet, E. (1981). Echanges, intervention et actes de langage dans la structure de la conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7-39.
- Schneider, P., Dubé, R. V. et Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Récupéré [le 13 novembre 2011] de University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni>.
- Stein, N. L. et Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans R. O Freedle (dir.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, p.53-120). Norwood, NJ : Ablex.
-

Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. Dans M. B. Franklin et S. Barten (dir.), *Child language : a book of readings*, (p.282-297). New York, NY : Cambridge University Press.

Van Der Lely, H. J. K. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children : a modular language deficit ? *Journal of Child Language*, 24, 221-256.

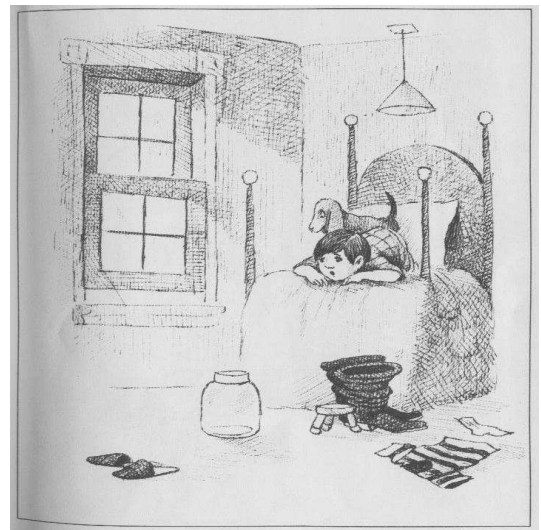
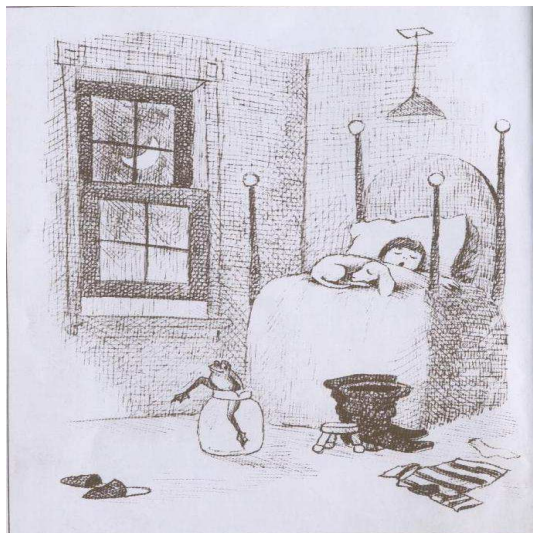
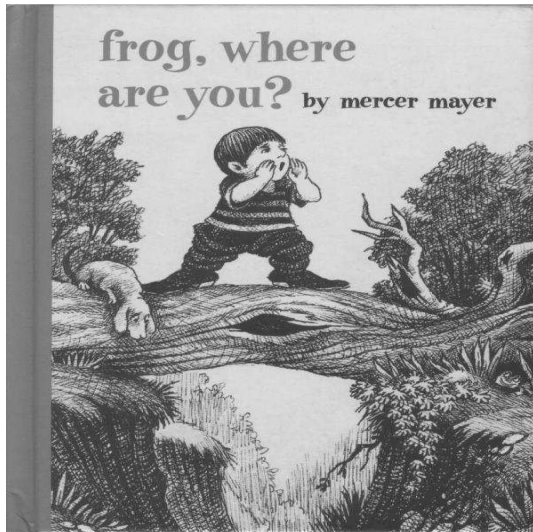
Vion, M. et Colas, A. (1998). L'introduction des référents dans le discours en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives. *L'année psychologique*, 98, 37-59.

Warren, W. H., Nicholas, D. W. et Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. Dans R. O. Freedle (dir.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, p.23-52). Norwood, NJ : Ablex.

Young, G. A., James D. G. H., Brown, K., Giles, F., Hemmings, L., Hollis, J., Keagan, S. et Newton, M. (1997). The narrative skills of primary school children with unilateral hearing impairment. *Clinical linguistics and phonetics*, 11 (2), 115-138.

ANNEXES

Annexe I : Présentation de quelques images du livret « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969)



Annexe II : Mesures Narratives

1. Grille « trame narrative » modifiée (d'après Debove-Hilaire et Durand, 2008)

N°PAGE	MENTION DES ELEMENTS SUIVANTS	I	EI	MR	PS	M	R	MI
	Raconte la capture de la grenouille au début de l'histoire							<input type="checkbox"/>
1	Le petit garçon	<input type="checkbox"/>						
	Le chien	<input type="checkbox"/>						
	La grenouille/crapaud	<input type="checkbox"/>						
	Le chien/garçon regarde(nt) la grenouille	<input type="checkbox"/>						
	La grenouille est dans le bocal	<input type="checkbox"/>						
	C'est le soir/la nuit	<input type="checkbox"/>						
	La chambre	<input type="checkbox"/>						
2a	La grenouille s'échappe du bocal		<input type="checkbox"/>					
2b	Les protagonistes constatent la disparition de la grenouille		<input type="checkbox"/>					
3a	Cherche la grenouille dans les bottes			<input type="checkbox"/>				
	Cherche la grenouille dans le bocal			<input type="checkbox"/>				
	Cherche la grenouille dans la maison/ partout			<input type="checkbox"/>				
3a-b	Le chien se coince la tête					<input type="checkbox"/>		
3b	Appelle la grenouille par la fenêtre			<input type="checkbox"/>				
4a	Le chien tombe de la fenêtre					<input type="checkbox"/>		
4b	Le bocal est cassé					<input type="checkbox"/>		
5	Appelle la grenouille dehors/ dans la forêt			<input type="checkbox"/>				
6a	Appelle/cherche la grenouille dans le trou de taupe			<input type="checkbox"/>				
6b	Taupe/souris/mulot...				<input type="checkbox"/>			
	Le garçon est blessé/sent une mauvaise odeur dans le trou de taupe					<input type="checkbox"/>		
5-7	Abeilles/nid d'abeille/ruche/guêpes				<input type="checkbox"/>			
7	Appelle/cherche la grenouille dans le trou de l'arbre			<input type="checkbox"/>				
8	Le chien est piqué/poursuivi par les abeilles/guêpes					<input type="checkbox"/>		
	Hibou/chouette				<input type="checkbox"/>			
	Le garçon tombe de l'arbre					<input type="checkbox"/>		
	Le garçon est ennuyé par le hibou					<input type="checkbox"/>		
9	Appelle la grenouille sur le rocher			<input type="checkbox"/>				
	Mention des cornes							<input type="checkbox"/>
	Cerf/biche				<input type="checkbox"/>			
10	Le garçon est emporté par le cerf					<input type="checkbox"/>		
11	Le cerf jette le petit garçon dans le précipice/l'eau					<input type="checkbox"/>		
11-12	Le chien tombe dans l'eau					<input type="checkbox"/>		
13a	Cherche la grenouille derrière le tronc			<input type="checkbox"/>				
14	Mentionne la/sa/une grenouille						<input type="checkbox"/>	
	Relie résolution au début de l'histoire : sa grenouille/retrouve						<input type="checkbox"/>	
	Le garçon trouve une grenouille						<input type="checkbox"/>	
15	Le garçon prend/rentre chez lui avec la grenouille						<input type="checkbox"/>	
	Mention recherche supplémentaire			<input type="checkbox"/>				
	Commentaires sur la fin							<input type="checkbox"/>
	Mesure interprétative supplémentaire							<input type="checkbox"/>
	TOTAL							
	TOTAL TRAME =	I	EI	MR	PS	M	R	MI

2. Mesures narratives : moyennes et écart-types

2.1. Tableau « total frame narrative »

AGE	9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Moyenne	25,97	26,47	27,03
Ecart-type	5,27	5,62	4,56

2.2. Tableau « sous-mesures frame narrative »

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Introduction (/7)	M	4,5	4,7	4,6
	σ	1,1	1,2	1,1
Evènement incitateur (/2)	M	1,7	1,8	1,9
	σ	0,5	0,4	0,3
Mention de recherche (/9 et +)	M	6,1	6,2	6,4
	σ	1,8	2	1,4
Personnages secondaires (/4)	M	3,6	3,5	3,4
	σ	0,9	0,9	0,8
Mésaventures (/10)	M	6,5	6,2	6,3
	σ	2,3	2,4	2,5
Résolution (/4)	M	3,1	3,2	3,2
	σ	0,8	0,8	0,7
Mesures interprétatives (/3 et +)	M	0,6	0,8	1,2
	σ	0,7	1	1

Annexe III : mesures linguistiques

1. Grilles « mesures linguistiques » (Debove-Hilaire et Durand, 2008)

1.1. Référence aux protagonistes

	TOTAL	REMARQUES
Nombre total formes définies		
Nombre total formes indéfinies		

INTRODUCTION	GARÇON	CHIEN	GRENOUILLE	TOTAL	REMARQUES
D+N					
D+N+R					
D+N+P					
Pronom					
Prénom					
Autre					

MAINTIEN	GARÇON	CHIEN	GRENOUILLE	TOTAL	REMARQUES
Pronom					
Ellipse					
D+N					
D+N+P					
Autre					

REINTRODUCTION	GARÇON	CHIEN	GRENOUILLE	TOTAL	REMARQUES
D+N					
D+N+R					
D+N+P					
Pronom					
Prénom					
Autre					

1.2. Connecteurs et présentatifs

	TOTAL	ECART-TYPE	REMARQUES
Déictiques (ici, là, çà)			
Successivité (et, ensuite, après, puis, puis après...)			
Simultanéité (durant, pendant que, quand, alors que, tandis que...)			
Logiques (mais, parce que, car, alors, donc, du coup, pour, afin, si...)			
Présentatifs (c'est, c'était, y'a, y'avait...)			

2. Tableaux récapitulatifs

2.1. Formes définies vs indéfinies

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Formes définies	M	0,37	0,23	0,57
	σ	0,65	0,43	0,82
Formes indéfinies	M	2,49	2,63	2,37
	σ	0,70	0,49	0,81

2.2. Formes utilisées pour l'introduction

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
D+N	M	2,14	2,43	2,23
	σ	1,27	1,13	1,16
D+N+R	M	0,71	0,43	0,63
	σ	1,18	1,03	1,10
D+N+P	M	0	0	0,07
	σ	0	0	0,37

2.3. Formes utilisées pour le maintien

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Pronom	M	2,34	4,47	2,67
	σ	2,97	3,64	3,26
Ellipse	M	0,11	0,10	0,10
	σ	0,47	0,31	0,44
D+N	M	0,09	0,03	0,10
	σ	0,40	0,18	0,55
D+N+P	M	0,09	0,23	0,13
	σ	0,51	0,79	0,62
Autre	M	0,11	0	0
	σ	0,54	0	0

2.4. Formes utilisées pour la réintroduction

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
D+N	M	2,14	1,23	2,23
	σ	2,15	1,95	2,58
D+N+R	M	0,06	0,07	0,03
	σ	0,24	0,37	0,18
D+N+P	M	0,86	1,43	1,30
	σ	1,55	1,76	1,96
Pronom	M	0,09	0,20	0,07
	σ	0,28	0,71	0,37
Prénom	M	0	0	0,13
	σ	0	0	0,73
Autre	M	0,03	0	0,13
	σ	0,17	0	0,73

2.5. Les présentatifs

AGE	9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Moyenne (M)	4,20	5,23	4,87
Ecart-type (σ)	2,70	2,60	3,53

2.6. Les connecteurs

AGE		9 ANS (N=35)	10 ANS (N=30)	11 ANS (N=30)
Déictiques	M	0,6	0,73	0,73
	σ	1,17	1,36	1,14
Successivité	M	19,03	20,73	17,37
	σ	9,66	7,73	9,74
Simultanéité	M	1,46	1,47	1,70
	σ	1,77	1,36	1,80
Logiques	M	4,17	6,80	6,27
	σ	4,05	5,54	5,28
Total	M	25,26	29,73	26,07
	σ	11,93	12,16	13,87

Annexe IV : Exemples de corpus

1. Corpus des 9 ans

1.1. Corpus de 9;35GE : 9 ans 1 mois

- 1 - alors c'est l'histoire d'une grenouille, un chien et un petit garçon, donc avec sa grenouille
- 2a - donc après dans la nuit la grenouille sort du bocal
- 2b - le matin le chien et le petit garçon s'aperçoivent
 - qu'il n'y a plus la grenouille
- 3a - le petit garçon cherche dans ses bottes
 - pendant ce temps le chien met la tête dans le bocal
- 4a - après le chien va tomber avec la tête dans le bocal
 - il est en train de tomber
- 4b - après le garçon n'est pas très content
- 5 - après il crie, il crie.
- 6a - il crie dans un terrier,
 - le chien est en train de poursuivre les abeilles
 - pendant ce temps, le garçon n'est pas très content
- 7 - après les abeilles suivent le chien
 - pendant ce temps, le petit garçon regarde dans un trou d'arbre
- 8 - et après il y a un oiseau
 - qui le fait tomber, un hibou
 - après donc il y a toujours les abeilles
 - qui suivent le chien
 - après le petit garçon dit voilà
 - et le hibou part
- 9 - donc après le petit garçon crie, une fois de plus
- 10 - après il est emporté par un cerf
 - le cerf court,
- 11 - et ils vont tomber tous les deux, donc le chien et le petit garçon
- 12 - après ils tombent dans l'eau
 - après le garçon entend un bruit
 - après il dit de se taire à son chien,
- 13a - il regarde par-dessus le tronc
- 14 - et il trouve deux grenouilles avec des bébés
- 15 - après le garçon part avec un bébé grenouille et avec le chien
 - qui est tout heureux

1.2. Corpus de 9;06FD : 9 ans 8 mois

- 1 - bah y'a un petit garçon avec une grenouille et un chien
 - ils sont dans... ils sont dans la chambre du petit garçon
 - le petit garçon et le chien ils dorment dans le lit
- 2a - et après la grenouille elle s'enfuit
- 2b - le matin quand le ptit garçon et le chien se sont réveillés,
 - la grenouille elle est... elle avait disparu
- 3a - le petit garçon et le chien i cherchaient de partout
- 3b - et euh le ptit garçon appelait par la fenêtre la grenouille
- 4a - le chien il est tombé de la fenêtre
- 5 - et après i vont dans la forêt pour chercher la grenouille
- 6a à 9- ils cherchent de partout
- 9 - après y'a... un cerf
- 10 - qui qui prend l'enfant
- 11 - et qui le jette de une montagne de une montagne avec le chien
- 12 - ils tombent dans une flaque d'eau
- 13a - y'a un trou, y'a un tro, un tronc
 - ils regardent derrière
- 14 - et ils voient qu'il y a deux grenouilles avec ses petits
 - et enfin il a trouvé la ptite grenouille

2. Corpus des 10 ans

2.1. Corpus de 10;10GD : 10 ans 2 mois

- 1 - alors c'est un ptit enfant
 - il a une grenouille
 - et un soir quand il dort
- 2a - eh ben y'a la grenouille elle s'est enfuie
- 2b - et le lendemain quand il se réveille
 - eh bah il s'inquiète de la grenouille
- 3a - puis ensuite il cherche de partout dans la maison
- 3b - et même dehors mais comme le chien il avait la tête dans un... dans le bocal
 - où y'avait la grenouille
- 4a - eh bah y'a... il est tombé par terre
 - puis le garçon il voulait pas
 - parce qu'il voulait prendre la grenouille pour la remettre dans le bocal
- 5 - et il s'éloignait de la maison
 - et... il va vers la forêt, vers une forêt
- 6a - et il cherche dans un trou
 - et il savait pas si c'était ici ou ailleurs

-
- 6b-7 - et y'a un chien
- il est en train de s'amuser avec une ruche à abeilles
- ou ce qui a sur les arbres
- pour que les abeilles elles font... les abeilles elles font du miel
- et le garçon il regarda
- mais c'était euh comme un castor
- qui était dedans
- 8 - et le chien il a fait bouger l'arbre
- mais sauf qu'il y a la..., le truc qui était sur l'arbre il est tombé
- et les abeilles elles ont voulu l'attaquer
- et le garçon il a regardé sur... dans un arbre
- mais sauf que c'était une chouette
- et y'a toutes les abeilles elles étaient en train de... d'aller vers le chien
- pour le piquer
- ensuite y'a le hibou
- il a fait peur au garçon
- 9 - et il a appelé encore sa... sa grenouille
- eh euh quand il est tombé,
- il est tombé sur le... une espèce d'élan
- 10 - eh euh l'élan il a couru vers... devant un lac
- qui était super bas
- 11-12- et il est tombé...
- et il est... et ensuite il a été dans... dans une rivière ou un lac
- et ensuite il a rigolé
- parce qu'il a entendu quelque chose
- il a entendu des grenouilles
- ensuite il a dit de pas faire de bruit à son chien
- 13a - et qu'est ce qu'il a vu
- 14 - il a vu une... il a vu sa grenouille et une autre grenouille
- Eh euh... ces deux grenouilles elles avaient fait des petits
- donc y'a l'enfant euh... il lui dit « merci au revoir »
- 15 - parce que y'a... il lui a..., ils lui ont pris une grenouille
- et qu'ils étaient d'accord

2.2. Corpus de 10;25FE : 10 ans 2 mois

- 1 - alors au début, c'est y'a un enfant et un chien,
- et y'a une grenouille dans un bocal
- après le soir ils s'endorment,
- 2a - la grenouille essaye de s'échapper
- 2b - le lendemain ils se réveillent,

-
- la grenouille est plus dans le bocal
 - 3a - le garçon cherche de partout
 - 3a-b - et le chien met la tête dans le bocal
 - mais il se coince la tête
 - 4a - après il tombe de la fenêtre
 - 4b - et il casse le bocal
 - donc le garçon le rattrape
 - 5 - ensuite il cherche dehors
 - y'a une ruche à côté
 - le chien essaye de faire tomber la ruche
 - 6a - et le garçon cherche dans un terrier
 - 6b - et c'est une taupe qui sort
 - 7 - ensuite le chien fait tomber la ruche,
 - le garçon cherche dans un trou dans un arbre
 - 8 - et un hibou sort
 - donc le garçon tombe
 - le chien court
 - parce que les abeilles lui courent après
 - le garçon est derrière un rocher,
 - l'hibou s'en va
 - le chien arrive,
 - il est derrière un rocher aussi
 - 9 - après un cerf sort la tête
 - et le petit garçon est sur la tête du cerf
 - et le chien essaye de l'attraper, essaye d'attraper le garçon
 - 10 - après le cerf court
 - et le chien lui court après
 - 11-12 - ils tombent tous les deux d'une falaise, d'une petite falaise
 - ils tombent dans l'eau
 - après il rigole le garçon
 - il a le chien sur la tête
 - après il se cache derrière un bout de bois,
 - 13a - et il saute par-dessus
 - 14 - et ils voient deux grenouilles et des petites grenouilles
 - donc ils voient leur grenouille
 - qui a fait des bébés
 - 15 - après ils prennent un bébé grenouille
 - et ils s'en vont
-

3. Corpus des 11 ans

3.1. Corpus de 11;22GE : 11 ans 10 mois

- 1 - ben c'est l'histoire d'un petit garçon et d'un chien,
- ils étaient amis avec une grenouille
- 2a - et pendant la nuit ben la grenouille elle s'est enfuie
- 2b - et au lever ben le chien et le petit garçon et ben ils ont vu la grenouille disparue
- donc ils ont eu peur
- 3a - après le petit garçon il chercha de partout
- et il a dit au chien
- s'il pouvait sentir la grenouille
- pour retrouver sa trace
- mais quand le chien il a mis la tête dans le bocal,
- là où y'avait la grenouille,
- 3b - eh ben il se coinça la tête
- et après le petit garçon il ouvrit la fenêtre
- pour appeler la grenouille
- 4a - et le chien il tomba de la fenêtre
- après quand il tomba par terre,
- 4b - eh ben le bocal il s'est cassé
- et y'a le petit garçon il eût très peur pour son chien
- 5 - après pour continuer à chercher
- ils sont allés dans le bois
- 6a - et le petit garçon regarda dans un trou
- 6b - et y'a une taupe qui l'a attaqué
- 7 - et y'a le chien
- eh ben il joua avec les abeilles
- et quand il a appuyé sur l'arbre
- eh ben la ruche elle est tombée
- et les abeilles elles ont commencé à l'attaquer
- après y'a le petit garçon
- il est monté dans un arbre,
- parce que y'avait un trou
- il a regardé dedans
- 8 - et y'avait un hibou qui l'a attaqué
- donc ça l'a surpris
- et il est tombé
- 9 - après il est monté sur un rocher
- pour pas que le hibou il l'attaque
- et il s'est appuyé contre des branches

-
- et y'a un cerf il a levé la tête
 - et le petit garçon il s'est retrouvé sur sa tête
 - alors y'a le chien il courait
 - parce que y'avait les abeilles
 - qui attaquaient
 - 10 - et y'a le cerf
 - eh ben il a pris le petit garçon,
 - il l'a emmené vers un rebord
 - 11 - et il l'a jeté dans l'eau
 - 13a - et après ben le petit garçon il entendait des bruits des grenouilles
 - et il a regardé derrière une branche
 - qui était dans l'eau
 - 14 - et y'avait la maman et le papa grenouille
 - et après y'a plein de petits bébés grenouilles
 - qui sont arrivés
 - 15 - et en repartant le petit garçon et le chien ben ils ont eu une petite grenouille

3.2. Corpus de 11;02GD : 11 ans 4 mois

- 1 - c'est l'histoire d'un petit garçon, un chien
- et euh le petit garçon il a une grenouille
- et puis euh donc le petit garçon le soir il va se coucher
- et puis quand il dort
- 2a - euh la grenouille elle s'échappe
- 2b - et quand il se réveille le lendemain matin
- i regarde
- si y'a sa grenouille
- et puis sa grenouille elle s'est échappée
- 3a - donc ben il commence
- il cherche partout dans sa chambre
- 4a - et puis euh ensuite y'a son chien
- qui tombe par la fenêtre
- 5 - donc ça lui donne l'idée d'aller chercher en dehors de sa maison
- donc euh bah il va dans la forêt
- et puis euh i cherche sa grenouille
- donc y'a le petit garçon
- 6a - il a, i va, i voit un trou
- eh euh, y'a donc euh i cherche à l'intérieur
- 6b - et puis y'a une taupe qui sort.
- 7 - ensuite ben i va dans un, dans un arbre
- 8 - et y'a une chouette

-
- il lui demande si,
 - si il a pas vu sa grenouille, si elle a pas vu sa grenouille
 - et puis euh pendant ce temps-là y'avait son chien
 - qui a fait tomber une ruche d'abeille
 - donc ça le fait tomber de l'arbre
 - eh euh parce que y'a les abeilles
 - donc ça le fait tomber de l'arbre
 - et après il se fait un peu mal par terre
 - 9-10 - eh euh ensuite derrière un rocher, il va derrière un rocher
 - et puis il s'appuie
 - sur ce qu'il croyait un arbre
 - et en fait c'était les cornes du cerf
 - 11 - donc le cerf i va le, il le jette dans un étang
 - 12 - et donc il tombe dans l'étang
 - 13a - et puis il est pas, il est assez content
 - parce que il entend des bruits de grenouille euh derrière un tronc
 - donc i va regarder derrière le tronc
 - 14 - puis là y'a une, la famille de sa grenouille
 - et i retrouve sa grenouille
 - 15 - et i retourne chez lui

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des tableaux

Tableau 1 : Structure du livret « Frog, where are you? » (Mayer, 1969).....	13
Tableau 2 : Répartition de la population de 2011	28
Tableau 3 : Grille "introduction"	32
Tableau 4 : Grille « évènement incitateur »	32
Tableau 5 : Grille « mentions de recherche ».....	33
Tableau 6 : Grille « personnages secondaires »	33
Tableau 7 : Grille « mésaventures » pour le garçon.....	34
Tableau 8 : Grille « mésaventures » pour le chien.....	34
Tableau 9 : Grille « résolution »	34
Tableau 10 : Grille « mesures interprétatives ».....	35
Tableau 11 : Liste des formes linguistiques retenues en introduction	37
Tableau 12 : Liste des formes linguistiques retenues en maintien.....	37

Liste des graphiques

Graphique 1 : Total « trame narrative »	41
Graphique 2 : Nombre moyen d'éléments « introduction » en fonction de l'âge	42
Graphique 3 : Nombre moyen d'éléments « évènement incitateur » en fonction de l'âge	42
Graphique 4 : Nombre moyen d'éléments « mentions de recherche » en fonction de l'âge	43
Graphique 5 : Nombre moyen d'éléments « personnages secondaires » en fonction de l'âge	43
Graphique 6 : Nombre moyen d'éléments « mésaventures » en fonction de l'âge	44
Graphique 7 : Nombre moyen d'éléments « résolution » en fonction de l'âge	44
Graphique 8 : Nombre moyen d'éléments « mesures interprétatives » en fonction de l'âge	45
Graphique 9 : Nombre moyen de formes définies versus indéfinies en fonction de l'âge	46
Graphique 10 : Nombre moyen de types de formes utilisées en introduction en fonction de l'âge	46
Graphique 11 : Nombre moyen de types de formes utilisées en maintien en fonction de l'âge	47
Graphique 12 : Nombre moyen de types de formes utilisées en réintroduction en fonction de l'âge	48
Graphique 13 : Nombre moyen de présentatifs en fonction de l'âge	48
Graphique 14 : Répartition des enfants en fonction des temps d'ancrage	49
Graphique 15 : Nombre moyen de connecteurs en fonction de l'âge	49
Graphique 16 : Nombre moyen de types de connecteurs en fonction de l'âge	50

TABLE DES MATIERES

ORGANIGRAMMES	2
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1</i>	2
1.1 Secteur Santé :	2
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	2
2. <i>Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE</i>	3
REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE THEORIQUE	9
I. LE RECIT ORAL	10
1. <i>Qu'est-ce que le récit ?</i>	10
2. <i>Cohérence et schéma narratif</i>	10
2.1. Définition.....	10
2.2. Développement du schéma narratif.....	11
2.3. Schéma narratif de « Frog, where are you? » (Mayer, 1969).....	12
3. <i>Outils de cohésion</i>	14
3.1. Définition.....	14
3.2. Référence personnelle.....	14
3.2.1. « Le marquage local ».....	15
a. Marques linguistiques attendues en introduction.....	15
b. Marques linguistiques attendues en maintien et réintroduction	15
c. Maîtrise précoce versus tardive	16
3.2.2. « Le marquage global »	16
3.2.3. Présentatifs	17
3.2.4. Développement chez l'enfant tout-venant	17
a. Introduction	17
b. Maintien.....	18
c. Réintroduction	19
3.3. Temps verbaux.....	19
3.3.1. Définition.....	19
3.3.2. Développement chez les enfants tout-venants	19
3.4. Connecteurs	20
3.4.1. Définition.....	20
3.4.2. Classification	20
3.4.3. Développement et acquisition chez l'enfant tout-venant	21
II. EVOLUTION DES PROFILS NARRATIFS DES ENFANTS.....	22
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
I. PROBLEMATIQUE.....	25
II. HYPOTHESE GENERALE.....	25
III. HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	25
1. <i>Mesures narratives</i>	25
2. <i>Mesures linguistiques</i>	25
PARTIE EXPERIMENTALE	27
I. PRESENTATION DE LA POPULATION	28
1. <i>Echantillon de 2011</i>	28
2. <i>Echantillon de 1997</i>	28
II. PRESENTATION DU SUPPORT ET MODE DE RECUEIL DES DONNEES.....	29
1. <i>Présentation du livret</i>	29
2. <i>Mode de passation et enregistrement</i>	30
III. TRAITEMENT DES DONNEES	31
1. <i>Mesures narratives</i>	31
1.1. Présentation de la grille d'évaluation et des modifications apportées	31
1.2. Présentation des sous-mesures	32
1.2.1. Introduction (/7).....	32
1.2.2. Evènement incitateur (/2).....	32

1.2.3.	Mentions de recherche (/9 et plus).....	32
1.2.4.	Personnages secondaires (/4).....	33
1.2.5.	Mésaventures (/10).....	33
1.2.6.	Résolution (/4).....	34
1.2.7.	Mesures interprétatives (/3 et plus).....	35
2.	<i>Mesures linguistiques</i>	36
2.1.	Référence aux personnages.....	36
2.1.1.	Détermination nominale en introduction.....	36
2.1.2.	Formes linguistiques en introduction.....	36
2.1.3.	Formes linguistiques en maintien.....	37
2.1.4.	Formes linguistiques en réintroduction.....	37
2.2.	Temps verbaux.....	37
2.3.	Connecteurs.....	38
2.4.	Présentatifs.....	38
	PRESENTATION DES RESULTATS.....	40
I.	MESURES NARRATIVES.....	41
1.	<i>Trame narrative</i>	41
2.	<i>Sous-mesures de la trame narrative</i>	41
2.1.	Introduction (/7).....	41
2.2.	Evènement incitateur (/2).....	42
2.3.	Mentions de recherche (/9 et +).....	42
2.4.	Personnages secondaires (/4).....	43
2.5.	Mésaventures (/10).....	43
2.6.	Résolution (/4).....	44
2.7.	Mesures interprétatives (/3 et +).....	44
3.	<i>Conclusion</i>	45
II.	MESURES LINGUISTIQUES.....	45
1.	<i>Référence personnelle</i>	45
1.1.	Formes utilisées pour l'introduction des protagonistes.....	45
1.1.1.	Forme définie versus indéfinie.....	45
1.1.2.	Les différentes formes utilisées.....	46
1.2.	Formes utilisées pour le maintien des protagonistes.....	46
1.3.	Formes utilisées pour la réintroduction des protagonistes.....	47
1.4.	Présentatifs.....	48
2.	<i>Temps verbaux</i>	48
3.	<i>Connecteurs</i>	49
3.1.	Nombre total de connecteurs.....	49
3.2.	Différents types de connecteurs.....	50
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	51
I.	INTERPRETATION DES RESULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHESES.....	52
1.	<i>Mesures narratives</i>	52
1.1.	Score global de la trame narrative.....	52
1.2.	Sous-mesures de la trame narrative.....	52
1.2.1.	L'évènement incitateur.....	53
1.2.2.	Les mesures interprétatives.....	53
1.3.	Conclusion.....	54
2.	<i>Mesures linguistiques</i>	54
2.1.	Référence aux protagonistes.....	54
2.1.1.	Formes définies versus indéfinies.....	54
2.1.2.	Différents types de formes utilisées en introduction, maintien et réintroduction.....	55
2.1.3.	Présentatifs.....	56
2.2.	Temps verbaux.....	57
2.3.	Connecteurs.....	57
2.4.	Conclusion.....	58
3.	<i>Conclusion des différentes mesures</i>	59
3.1.	Caractéristiques communes aux 3 groupes.....	59
3.2.	Caractéristiques spécifiques à certains groupes.....	59
II.	CRITIQUES DE LA RECHERCHE.....	60
III.	APPORTS PROFESSIONNELS, PERSONNELS ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE.....	62
	CONCLUSION.....	64
	REFERENCES.....	66

ANNEXES.....	71
ANNEXE I : PRESENTATION DE QUELQUES IMAGES DU LIVRET « FROG, WHERE ARE YOU ? » (MAYER, 1969)	72
ANNEXE II : MESURES NARRATIVES	73
1. Grille « trame narrative » modifiée (d'après Debove-Hilaire et Durand, 2008).....	73
2. Mesures narratives : moyennes et écart-types	74
2.1. Tableau « total trame narrative »	74
2.2. Tableau « sous-mesures trame narrative »	74
ANNEXE III : MESURES LINGUISTIQUES	75
1. Grilles « mesures linguistiques » (Debove-Hilaire et Durand, 2008).....	75
1.1. Référence aux protagonistes	75
1.2. Connecteurs et présentatifs	76
2. Tableaux récapitulatifs.....	76
2.1. Formes définies vs indéfinies.....	76
2.2. Formes utilisées pour l'introduction	76
2.3. Formes utilisées pour le maintien	77
2.4. Formes utilisées pour la réintroduction.....	77
2.5. Les présentatifs	77
2.6. Les connecteurs.....	78
ANNEXE IV : EXEMPLES DE CORPUS	79
1. Corpus des 9 ans.....	79
1.1. Corpus de 9;35GE : 9 ans 1 mois.....	79
1.2. Corpus de 9;06FD : 9 ans 8 mois	80
2. Corpus des 10 ans.....	80
2.1. Corpus de 10;10GD : 10 ans 2 mois	80
2.2. Corpus de 10;25FE : 10 ans 2 mois.....	81
3. Corpus des 11 ans.....	83
3.1. Corpus de 11;22GE : 11 ans 10 mois.....	83
3.2. Corpus de 11;02GD : 11 ans 4 mois	84
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	86
LISTE DES TABLEAUX.....	86
LISTE DES GRAPHIQUES	87
TABLE DES MATIERES	88

Elodie BOZIAN
Delphine MONTAY

LE RECIT ORAL CHEZ LES ENFANTS DE 9 A 11 ANS : Contribution à l'étalonnage de la grille d'évaluation « La Grenouille »

90 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2012

RESUME

Ces deux dernières décennies ont vu grandir le nombre de travaux portant sur le récit et s'attachant à retracer l'émergence des capacités narratives chez les enfants. Aujourd'hui, en orthophonie, les bilans et tests recouvrent pourtant peu ce domaine. Dans le cadre d'un précédent mémoire de recherche en orthophonie, Debove-Hilaire et Durand (2008) ont proposé d'évaluer le récit oral chez les enfants de 4 à 8 ans afin d'en tirer des grandes lignes de développement. La construction du récit oral est abordée sous deux angles : la cohérence, d'ordre cognitif, qui concerne la mise en place de la trame narrative et de ses sous-composantes, et la cohésion, notion linguistique, qui renvoie à différents outils répertoriés selon quatre axes (référence aux protagonistes, présentatifs, temps verbaux et connecteurs). Notre travail a pour objectif de compléter et poursuivre ces recherches. Pour ce faire, 95 enfants tout-venants âgés de 9 à 11 ans, ont produit un récit oral à partir du livret imagé intitulé « Frog, where are you ? » (Mayer, 1969). Ainsi, nous avons analysé comment les aspects de cohérence et de cohésion évoluent avec l'âge en postulant que l'un et l'autre seraient de mieux en mieux maîtrisés. Si les résultats ne se sont pas tous révélés significatifs, nous observons tout de même que, tant au niveau de la trame narrative que des outils de cohésion, les trois groupes d'âges ont un niveau de maîtrise comparable et globalement performant, ce qui confirme par ailleurs les données de la littérature. Cependant, nous relevons quelques particularités pour le groupe des enfants de 10 ans, ce qui pourra faire l'objet d'une nouvelle étude. De même, afin d'explorer les compétences narratives entre 8 et 9 ans, il serait intéressant de mener une nouvelle recherche pour observer l'existence ou non de différences significatives.

MOTS-CLES

Récit-Narration-Evaluation-Cohérence-Cohésion-Connecteurs-Référence

MEMBRES DU JURY

BO Agnès

CHOSSON Christelle

FRAMBOURG Sylvaine

MAITRE DE MEMOIRE

Géraldine HILAIRE-DEBOVE

DATE DE SOUTENANCE

Juin 2012
