



<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

BIALECKI-LEGEAY Lisa
WANGON Lise

L'évaluation du récit oral et écrit chez des adolescents de 6^e et de 3^e

Une étude menée dans le cadre de la validation de la batterie EVALEO

Directeurs de Mémoire

Launay Laurence
Hilaire-Debove Géraldine

Membres du Jury

Sanchez Monique
Beauvais Lucie
Cartier Myriam

Date de Soutenance
30 Juin 2016



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

Par

BIALECKI-LEGEAY Lisa
WANGON Lise

L'évaluation du récit oral et écrit chez des adolescents de 6^e et de 3^e

Une étude menée dans le cadre de la validation de la batterie EVALEO

Directeurs de Mémoire

Launay Laurence
Hilaire-Debove Géraldine

Membres du Jury

Sanchez Monique
Beauvais Lucie
Cartier Myriam

Date de Soutenance
30 Juin 2016

1. UNIVERSITÉ CLAUDE BERNARD LYON 1

Président
Pr. FLEURY Frédéric

Vice-président CFVU
Pr. CHEVALIER Philippe

Président du Conseil Académique
Pr. BEN HADID Hamda

Vice-président CS
M. VALLEE Fabrice

Vice-président CA
Pr. REVEL Didier

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. BURILLON Carole**

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

Comité de Coordination des
Etudes Médicales (C.C.E.M.)
Pr. ETIENNE Jérôme

Institut des Sciences et Techniques de
la Réadaptation
Directeur **Dr. PERROT Xavier**

Département de Formation et Centre
de Recherche en Biologie Humaine
Directeur **Pr. SCHOTT Anne-Marie**

1.2 Secteur Sciences et Technologies :

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

Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Éducation
Directeur **M. MOUGNIOTTE Alain**

U.F.R. de Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives
(S.T.A.P.S.)
Directeur **M. VANPOULLE Yannick**

POLYTECH LYON
Directeur **M. PERRIN Emmanuel**

Institut des Sciences Financières et
d'Assurance (I.S.F.A.)
Directeur **M. LEBOISNE Nicolas**

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

Observatoire Astronomique de Lyon
Directeur **Mme DANIEL Isabelle**

IUT LYON 1
Directeur **M. VITON Christophe**

2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA RÉADAPTATION

Directeur ISTR : **Dr Xavier PERROT**

FORMATION ORTHOPHONIE

Directeur de la formation

Agnès BO

Professeur Associé

Responsable des mémoires de recherche

Agnès WITKO

M.C.U. en Sciences du Langage

Responsables de la formation clinique

Claire GENTIL

Fanny GUILLON

Chargées de l'évaluation des aptitudes aux études
en vue du certificat de capacité en orthophonie

Anne PEILLON, M.C.U. Associé

Solveig CHAPUIS

Responsable de la formation continue

Maud FERROUILLET-DURAND

Secrétariat de direction et de scolarité

Bertille GOYARD

Ines GOUDJIL

Delphine MONTAZEL

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier nos maîtres de mémoire, Mmes Launay et Hilaire-Debove, orthophonistes, pour leur disponibilité, leurs conseils et relectures tout au long de ce processus d'écriture. Nous les remercions également pour leur réactivité à l'approche des échéances.

Nous remercions nos lecteurs, Mme Sanchez pour ses remarques détaillées sur notre travail, et Mme Beauvais pour sa disponibilité et son aide précieuse pour l'analyse statistique de nos résultats.

Nous remercions tous les adolescents qui ont accepté de participer à notre étude, ainsi que leurs parents. Nous remercions également les personnes qui nous ont aidé à les contacter : Mme Théobald, principale adjointe du collège La Providence, et Josiane Wangon, qui a fait jouer ses nombreuses relations pour nous aider.

Lise remercie plus particulièrement ses parents pour leur aide logistique et leurs encouragements, Paul, Anaïs et Mabou pour l'avoir supportée tout au long de ces quatre années, Pauline pour ses connaissances en anglais et sa présence, Loriane, Pauline, Anaëlle, Camille, Amélie et tous les autres pour leur soutien, même de loin.

Lisa tient à remercier ses parents pour leur soutien tout au long de ces quatre années d'étude, Jordy pour l'avoir écoutée et supportée au quotidien, et Anthony, Pierre, Lucie et tous les autres pour les bons moments passés ensemble loin des préoccupations liées à leurs cursus respectifs.

SOMMAIRE

1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1	4
2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA READAPTATION	5
Directeur ISTR : Dr Xavier PERROT	5
FORMATION ORTHOPHONIE	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	12
I Le récit narratif	13
1 Etudier le récit narratif	13
2 La macrostructure du récit narratif	13
3 La microstructure du récit narratif	16
II La production orale et écrite	22
1 Les modèles de production	22
2 Les relations entre langue écrite et langue orale	24
3 Spécificités linguistiques selon la modalité	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I Problématique	28
II Hypothèses	28
1 Hypothèse générale	28
2 Hypothèses opérationnelles	28
PARTIE EXPERIMENTATION	30
I Présentation de la population	31
1 Critères d'inclusion et d'exclusion	31
2 Mode de recrutement	31
3 Description de l'échantillon	31
II Protocole expérimental	32
1 Phase de tests préalables	32
2 L'épreuve de récit	35
3 La procédure d'expérimentation	38
4 Traitement statistique	39
PRESENTATION DES RESULTATS	40

I	Mesures de la macrostructure	41
1	Score total de la macrostructure.....	41
2	Sous-mesures de la macrostructure.....	41
II	Mesures de la microstructure	45
1	Temps dominant.....	45
2	Référence aux personnages	46
3	Liens logiques	49
4	Structures syntaxiques	52
5	Nombre de mots.....	52
III	Synthèse des résultats.....	53
	DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
I	Interprétation des résultats et validation des hypothèses	57
1	Mesures de la macrostructure	57
2	Mesures de la microstructure	59
3	Synthèse de la discussion	65
II	Limites et critiques de notre expérimentation.....	66
III	Perspectives d’ouverture.....	67
	CONCLUSION.....	69
	REFERENCES.....	71
	ANNEXES.....	75
	Annexe I : Les tests préalables	76
1.	Statistiques descriptives des tests.....	76
2.	Résultats des participants retirés de l’étude.....	77
	Annexe II : Histoire en images utilisée pour l’étude du récit.....	78
	Annexe III : Les grilles d’évaluation du récit.....	79
1.	Grille d’évaluation de la macrostructure	79
2.	Exemple de cotation d’un corpus écrit 6 ^e (retranscrit avec les erreurs originelles)	80
3.	Grille d’évaluation de la microstructure	82
	Annexe IV : Statistiques descriptives de la macrostructure	83
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	84
	TABLE DES MATIERES	85

SUMMARY

Linguists have often studied the narration production and its specificities. They have described the different stages children from 3 to 10 go through in order to improve their productions. This has been studied through two major themes: macrostructure (the organization of reported facts), and microstructure (the linguistic means used to maintain text cohesion). The speech therapy field only recently began to care about this discourse form, due to the evaluation complexity. Therefore, there are very few tests that investigate the narrative speech. However, two recent dissertation papers studied this question (Hilaire-Debove & Durand, 2008 and Bozian & Montay, 2012). Our present study focuses on developing an evaluation scale for oral and written narration based on a picture story that includes children from 11 to 15. We took the forthcoming battery of tests EVALEO (Orthoeditions, going to press) as the basis for our work. We studied the coherence of the obtained narrations, in order to verify that children over 10 are capable of producing informative texts. This assumption has been verified, and we have also been able to display an evolution of those capacities with aging. Regarding microstructure, we analysed the characters reference, the logical links between events, the dominant tense and some specific syntactic structures. We have not been able to show an evolution with aging for every of the studied items, yet we noticed a global improvement for the eldest group of children. Besides, the results showed that the narration cohesion is harder to maintain in oral modality, for every group of age. It would now be interesting to conduct other study, in order to compare the results of ordinary children, with speech disorders carrier children productions.

KEY-WORDS

Narration – oral – written – macrostructure – microstructure – coherence – cohesion

INTRODUCTION

Le récit oral est une forme de discours employée quotidiennement par les locuteurs d'une langue dès leur plus jeune âge. Il sert à relater des événements fictifs ou réels, qui mettent en scène des personnages dans un cadre particulier. Le récit se retrouve également à l'écrit ; il permet d'écrire des histoires, de raconter la réalité ou la fiction. Cet exercice est souvent mis en avant dans les apprentissages scolaires, dès l'école maternelle. Il se poursuit à l'écrit jusqu'au quatrième cycle, par le biais des rédactions ou encore des résumés de texte.

Elaborer un récit est un exercice complexe, qui fait appel à de nombreuses compétences cognitives (fonctions exécutives, évocation lexicale, etc.) et linguistiques (gestion de la syntaxe, utilisation des anaphores et des connecteurs, etc.). Ces compétences sont nécessaires pour pouvoir produire un discours cohésif et cohérent.

Il s'agit donc d'une production qui permet d'observer de nombreux aspects de la compétence langagière d'un sujet : capacités pragmatiques, capacités de planification et d'élaboration d'un schéma narratif, traduction lexicale de concepts régie par les règles d'une langue.

Il est important de s'intéresser à cette modalité discursive lors du bilan orthophonique, car c'est une activité qui est très sollicitée au quotidien, et dont la bonne maîtrise permet une meilleure adaptation scolaire et sociale du sujet. Cette modalité discursive permet également une évaluation globale des capacités langagières au travers d'un examen fonctionnel et écologique.

Cependant, les tests orthophoniques étalonnés portant sur la production de récit sont rares ; on n'en recense que trois actuellement : "La chute dans la boue" (NEEL, Chevrie-Muller & Plaza, 2001), le subtest de récit du PELEA (Boutard, Charlois & Guillon, 2011) et le test de la grenouille (Hilaire-Debove & Durand, 2008). Cependant, ces tests ne permettent qu'une évaluation qualitative et partielle de la micro et macro structure du récit. On peut également citer les travaux de Berman et Slobin (1994), Kern (1997) et Hilaire-Debove (2011) à partir de l'histoire en images "Frog, where are you?" (Mayer, 1969). Ces travaux ont produit des données quantitatives et qualitatives sur le schéma narratif et certains marqueurs linguistiques, chez des enfants de 3 à 11 ans, et des adultes. Toutefois, ces études portent uniquement sur la modalité orale du récit, et ne se sont jamais intéressées aux sujets ayant entre 11 et 20 ans, c'est-à-dire aux élèves de collège et lycée. Or, la capacité à produire des écrits cohérents et cohésifs de qualité devient une exigence de plus en plus présente au fur et à mesure des niveaux scolaires.

Il en va de même pour les études portant sur des aspects plus précis du récit, comme l'utilisation des connecteurs logiques ou l'emploi des références anaphoriques ; les études disponibles (Rutter & Raban, (1982), Favart & Passerault, (1996), Favart & Chanquoy (2007) ...) ne permettent jamais un état des lieux des normes d'utilisation pour la tranche d'âge des élèves du 4ème cycle, et encore moins pour des sujets porteurs d'un trouble du langage.

C'est dans l'optique de compléter ces études que Launay, Roustit, Maeder et Touzin (sous presse) ont inclus une épreuve de récit dans leur batterie de tests EVALEO en cours d'élaboration. Cette épreuve testera deux modalités, l'oral du CP à la troisième, et l'écrit du CM1 à la 3e. Étant donné l'absence de données concernant les collégiens et la modalité écrite,

nous avons choisi de nous inscrire dans leur projet afin de mener une étude sur les aspects développementaux de la production de récit chez les élèves de sixième et de troisième.

Notre travail se divise de la façon suivante : nous commencerons par une première partie théorique, qui sert à présenter les études et courants théoriques qui ont servi de base à notre réflexion. A partir de là, nous énoncerons les hypothèses que nous allons chercher à vérifier. Ensuite, nous allons expliquer en détail notre protocole expérimental ; celui-ci se compose d'une première phase de tests, puis du test de récit en question. Enfin, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus, que nous discuterons en dernière partie.

Chapitre I

PARTIE THEORIQUE

I Le récit narratif

Dans notre mémoire, nous allons nous intéresser au récit narratif. Selon Kern (1997, p.14), la narration est “une technique verbale utilisée par un locuteur (le narrateur) pour rapporter un événement ou une série d'événements expérimenté(s) par un personnage (réel ou fictif) dans un cadre temporel et spatial, à l'adresse d'un auditeur en utilisant un code spécifique (langue particulière)”.

1 Etudier le récit narratif

Il existe plusieurs types de récits. Kern (1997) en définit deux : le récit du réel et le récit de fiction.

Dans le premier, on retrouve les scripts de la vie quotidienne, qui correspondent à des séquences familières d'événements respectant toujours la même organisation, et des récits d'expériences personnelles faisant appel à la mémoire et aux émotions de l'émetteur.

Dans les récits de fiction, on retrouve les récits avec support imagé et les récits de film.

Dans notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux récits de fiction avec support imagé, puisque notre travail est basé sur une histoire en images. Ce type de récit ne nécessite pas une implication personnelle du narrateur, mais lui demande de traiter des informations visuelles et de les transformer en productions verbales. Il doit identifier, hiérarchiser et mettre en relation à la fois les différentes composantes de chaque image et les différentes images entre elles (Nespoulos, 1993, cité in Kern & Raffara, 2012). Par ailleurs, par rapport au récit d'histoire personnelle, l'organisation du récit de fiction comporte plus de contraintes (personnages, lieux, ordre des événements etc). Le récit de fiction est donc plus complexe, et acquis plus tardivement (Kern, 2008).

2 La macrostructure du récit narratif

2.1 Définition et découpage du récit

La macrostructure se définit comme « l'organisation interne de tout récit avec des parties spécifiques s'enchaînant selon un ordre précis » (Hilaire Debove & Kern, 2013, p.2).

Le découpage du récit fait globalement consensus chez les différents auteurs ayant travaillé sur le sujet, même si l'on peut retrouver des nuances. Nous avons choisi de présenter le découpage de Stein et Glenn (1979) qui fait référence dans la littérature.

Ils ont découpé le récit en 5 parties déterminantes :

- l'introduction, dans laquelle les personnages et le cadre spatio-temporel sont présentés
- l'évènement déclencheur, qui vient perturber l'équilibre antérieur

-
- la ou les tentative(s) de résolution du problème
 - la résolution du problème
 - la conclusion

D'après Kail et Fayol (2000), la macrostructure s'acquiert précocement, d'abord sur le versant compréhension puis sur le versant production des récits. Entre 4 et 8 ans, les enfants acquièrent le schéma narratif, puis celui-ci s'affine progressivement entre 8-10 ans. Dans sa thèse, Kern (1997) s'est intéressée aux âges auxquels les différentes parties du récit apparaissent dans les productions d'enfants de 3 à 11 ans, ainsi qu'au fonctionnement des adultes. Elle a ainsi montré que les enfants de 3 à 4 ans encodent peu de parties de la macrostructure, ne mentionnaient pas la résolution ni la conclusion et n'assuraient pas la continuité thématique. Elle observe ensuite jusqu'à 7 ans une augmentation des mentions des parties d'introduction et de développement. A 7 ans, les enfants semblent mieux gérer la continuité thématique, puisqu'un tiers d'entre eux mentionnent la résolution de l'histoire. Les enfants de 10-11 ans ont des productions proches de celles des adultes avec la mention de toutes les parties de la macrostructure et une continuité thématique préservée. Il est à noter qu'il existe une grande variabilité interindividuelle entre les enfants, certains obtenant des résultats inférieurs ou supérieurs à ceux attendus pour leur âge.

2.2 La cohérence

Pour Hilaire-Debove et Durand (2008, p.9), la cohérence est la capacité à former un récit avec une structure logique grâce à des outils ou procédés linguistiques. Cette définition est intéressante car elle montre que la cohérence et la cohésion, sur laquelle nous reviendrons plus tard, sont étroitement imbriquées et sont nécessaires l'une à l'autre pour pouvoir produire un texte compréhensible par un lecteur ou un auditeur.

La définition de Chuy et Rondelli (2010, p.84) est également intéressante, puisqu'elle insiste sur la nécessité de parvenir à une représentation mentale cohérente, c'est-à-dire à une utilisation judicieuse des inférences par l'énonciateur afin que son interlocuteur puisse comprendre son propos : « un texte est décrit comme cohérent à partir du moment où, à l'articulation de son contenu et de sa forme, il permet au lecteur de se forger une représentation mentale cohérente ». Pour cela, il est nécessaire que le locuteur/rédacteur présente les lieux, situations, et personnages de manière organisée, en utilisant des outils qui permettent d'organiser le récit.

2.2.1 Les relations de cohérence

Pour que le lecteur ou le locuteur puisse comprendre le récit, il faut que celui-ci soit cohérent. Ainsi, des chercheurs ont dégagé des relations de cohérence, qui lorsqu'elles sont respectées permettent la cohérence. Selon Gernsbacher (1990), ces relations sont au nombre de cinq : la relation de cohérence référentielle (de qui et de quoi parle le récit), la relation de cohérence

temporelle (quand ont lieu les évènements), la relation de cohérence spatiale (où ont lieu ces évènements), la relation de cohérence causale (pourquoi ces évènements ont lieu), et la relation de cohérence structurale (par quelle forme linguistique ces évènements sont-ils décrits dans le récit). S'il y a des contresens, des discontinuités dans ces différentes relations, alors la compréhension du texte devient plus difficile.

Selon Charolles (1978), la cohérence d'un récit est basée sur quatre règles principales qui ont un impact sur la micro et la macrostructure :

- La méta-règle de répétition consiste, comme son nom l'indique, en la récurrence de certains éléments dans le texte. Pour cela il existe différents outils, et notamment la pronominalisation.
- La méta-règle de progression implique d'insérer de nouvelles informations au fur et à mesure du récit.
- De la méta-règle de non-contradiction découle le fait de ne pas introduire de nouveaux référents qui soient contradictoires avec ceux précédemment énoncés.
- Enfin la méta-règle de relation implique qu'il y ait des liens entre les différents référents.

Ces différentes règles sont en interaction et permettent lorsqu'elles sont respectées, d'aboutir à un texte cohérent.

2.3 Les interprétations

Dans leur mémoire, Bozian et Montay (2012, p.22) ont repris les travaux de plusieurs chercheurs (Boisclair & Makdissi, 2004, Stein, 1988, Berman & Slobin, 1994 et Kern, 1997) qui définissent le développement des capacités narratives en 6 étapes. Nous nous intéressons plus particulièrement à la dernière étape étant donné l'âge de notre population, mais nous allons détailler les 5 autres étapes rapidement pour plus de clarté.

- L'étape 1 correspond au stade de la dénomination, lorsque l'enfant est uniquement capable de dénommer les objets et les personnages qu'il voit dans un livre.
- L'étape 2 correspond au stade des actions isolées, lorsque l'enfant peut décrire des actions en lien avec une image qu'il regarde. Il est cependant encore incapable de faire le lien entre plusieurs de ces images.
- L'étape 3 correspond à l'identification et la coordination du problème et/ou des épisodes et/ou de la fin. C'est lors de cette étape que la structuration du récit apparaît réellement puisque l'enfant est capable d'évoquer un ou plusieurs des éléments de l'histoire (problème, épisode, fin) et de les juxtaposer.
- L'étape 4 correspond au lien temporel et à la mise en place de la successivité. A ce stade l'enfant a 5-7 ans et commence à utiliser des connecteurs avec une volonté de créer des liens temporels entre les éléments du récit.

-
- L'étape 5 correspond à l'apparition du lien causal. L'enfant est capable de mentionner toutes les étapes du récit et d'exprimer des liens de cause à effet grâce aux connecteurs logiques. Cette étape apparaît vers 8-9 ans.
 - L'étape 6 est celle de la double causalité, avec l'émergence du thème central de l'histoire. Cette étape émerge chez les enfants de 8/9 ans et se développe ensuite jusqu'à l'âge adulte. A ce stade de développement, l'enfant est capable de se détacher du support visuel pour interpréter, il prête davantage d'états mentaux aux personnages et il fait des inférences. Hilaire-Debove et Durand (2008) ont confirmé dans leur étude que 8 ans était un âge charnière dans l'apparition des interprétations, et Bozian et Montay ont ajouté que cette compétence continuait à évoluer chez les enfants de 11 ans.

Il est important de s'intéresser aux processus d'inférence dans notre étude, car ils jouent un rôle essentiel en articulant le contenu de l'énoncé, la situation de communication dans laquelle il est actualisé et les connaissances antérieures (Charolles, 2002). Les inférences sont nombreuses dans un texte : celles liées aux buts et plans des protagonistes, celles liées aux causes des événements, aux conséquences des actions, aux contextes spatiaux, etc. Le rédacteur doit donc estimer les connaissances de ses lecteurs, afin de déterminer quelles informations peuvent être omises (et donc inférées) et quelles informations nécessitent d'être détaillées. Les enfants auraient des difficultés à concevoir qu'il puisse y avoir des différences de représentations mentales entre eux et leur destinataire jusqu'à neuf ans.

3 La microstructure du récit narratif

3.1 Définition

La microstructure concerne quant à elle la structure d'un récit à un niveau beaucoup plus détaillé, elle s'intéresse aux phrases et à leurs liens au sein du texte. Elle organise les liens entre les unités sémantiques, permet qu'il y ait une continuité thématique (Vandendorpe, 1995). Elle est indissociable de la cohésion d'un texte.

3.2 La cohésion

3.2.1 Définition

La cohésion renvoie aux outils linguistiques et à leur organisation au sein du récit et "concerne les manifestations grammaticales exprimant les mises en relation relevant de la cohérence" (Favart, 2005, p.2). La cohésion est nécessaire à la cohérence, c'est à travers ses marques que le locuteur peut exprimer les relations de métacohérence définies par Charolles (1978). La cohésion permet également d'exprimer le "statut informationnel des référents (information nouvelle ou ancienne)" (Hickman, 2000) et de distinguer les informations essentielles des informations secondaires. Elle joue aussi un grand rôle dans la cohérence du texte, puisqu'elle est responsable des liens entretenus entre chaque événement du récit.

La cohésion est rendue possible par l'utilisation d'un large champ d'éléments linguistiques.

3.2.2 Statut de l'information et plans du discours

Pour Hickmann (2000), il est nécessaire lorsque l'on parle de choses inconnues à notre interlocuteur de réguler le flot de l'information selon 2 principes d'organisation :

- Marquer le statut de l'information : il faut réaliser la distinction entre information nouvelle et ancienne, ce qui passe par l'usage de déterminants indéfinis (pour l'information nouvelle) ou définis (pour la réintroduction d'un élément déjà mentionné auparavant).
- Marquer les plans du discours : marquer l'avant plan et l'arrière-plan pour exprimer les relations temporelles.
 - Avant plan : situations chronologiquement ordonnées
 - Arrière-plan : information plus secondaire autour de l'avant plan.

Ces plans du discours sont différenciés par les marques temporo-aspectuelles, notamment les marques verbales d'aspect. Ces dernières permettent de différencier une action non délimitée dans le temps (ex : Marie écrivait une lettre) en utilisant un perfectif, ou une action délimitée grâce à un imperfectif (ex : Pierre est arrivé). Ainsi, il est possible pour locuteur/scripteur de placer les événements à l'avant ou l'arrière-plan.

3.3 Les marques de cohésion au sein du récit

Les marques de cohésion ont un rôle fonctionnel important puisqu'elles assurent les mises en relation et participent ainsi à l'organisation des contenus linguistiques à transmettre (Favart, Chanquoy, 2007). Ces outils de cohésion vont organiser entre elles les unités de sens du texte, et permettre au lecteur de savoir comment interpréter les informations du récit. Il faut donc que l'énonciateur ou le scripteur soit capable de prendre en compte le destinataire, ce qui est possible à l'écrit vers 11-12 ans (McCutchen, 1988).

Halliday et Hasan (1976) ont les premiers défini les différents types d'outils cohésifs que l'on peut retrouver dans le discours :

- La cohésion lexicale : elle est atteinte en utilisant le lexique d'un champ lexical spécifique afin de parler d'un même thème.
- La conjonction : il s'agit de relier deux éléments d'une phrase ou d'un texte par un lien sémantique explicite.
- La référence : c'est l'outil qui permet de relier deux éléments qui se rapportent à la même entité. Trois types de référence existent : la référence personnelle (traduite par les pronoms personnels et possessifs), la référence démonstrative (traduite par des marques telles que les pronoms et les adjectifs démonstratifs) et la référence comparative (qui met en jeu des adjectifs et des adverbes de comparaison).

- La substitution : c'est le fait de remplacer un élément sémantique par un autre pour éviter la répétition.
- L'ellipse : il s'agit d'omettre un élément sémantique lorsque la phrase contient deux éléments sémantiquement proches.

Ces marques de cohésion ont servi de base aux études s'intéressant à la microstructure de textes. Nous verrons dans les prochaines parties de quelles manières s'expriment ces marques au sein du récit narratif.

3.3.1 Les relations logiques

Les relations logiques correspondent à la conjonction d'éléments, telle que définie par Halliday et Hasan (1976). Les relations logiques pouvant être exprimées au sein d'un récit sont nombreuses, elles sont exprimées grâce à des connecteurs. On peut cependant distinguer deux grands sous-groupes : les connecteurs logiques, et les connecteurs temporels. Dans les tableaux 1 et 2, nous n'évoquons que les connecteurs que nous avons rencontrés dans les corpus de la population de notre expérience. Nous détaillons un peu plus loin les différences entre ces deux groupes de connecteurs.

Tableau 1. Connecteurs logiques

But	Conséquence	Hypothèse	Cause	Opposition
Pour (que) Afin (que)	Donc Ainsi Et Alors Du coup	Si	Parce que Car En effet	Mais Alors que Cependant Or Pourtant Tandis que

Tableau 2. Connecteurs temporels

Successivité	Simultanéité	Interruption
Puis D'abord Ensuite Après Avant Et puis Plus tard Dès que	Et Pendant que Quand A ce même moment	Soudain Tout à coup Alors

Ces connecteurs permettent de marquer de manière explicite le lien logique qui existe entre deux propositions. Ils permettent également d'organiser le récit dans sa globalité, le rendant ainsi cohérent (Berman & Slobin, 1994).

L'expression de liens logiques au sein du récit est soumise à l'évolution du niveau de traitement des informations du locuteur/scripteur. Il existe pour Bereiter et Scardamalia (1988) deux modalités de traitement : la stratégie d'énonciation des connaissances (*knowledge telling strategy*) (traduit in Fayol, 1997) qui consiste en la formulation linéaire d'informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire, et la stratégie de transformation des connaissances (*knowledge transformation strategy*) (traduit in Fayol, 1997) qui intervient pour élaborer le discours en fonction de l'organisation du contenu et des contraintes pragmatiques (contexte et destinataire). Le passage d'une stratégie à une autre est lié à l'âge, mais surtout au type de texte à produire. Ainsi, dès l'âge de 9/10 ans, les enfants sont capables d'organiser leur récit (Fayol, 1991), tandis que certains adultes ont encore recours à une simple énonciation des connaissances dans le cas de textes argumentatifs.

- Les connecteurs logiques

Les connecteurs logiques marquent un rapport logique entre deux phrases ou deux propositions, et font le lien entre les idées évoquées dans le texte. Ils ont un rôle d'organisation du texte puisqu'ils en soulignent les articulations. Ils appartiennent à différentes classes grammaticales et expriment plusieurs valeurs. On retrouve ainsi des conjonctions de coordination, des adverbes et des locutions adverbiales, et des conjonctions de subordination. Ces différents connecteurs logiques permettent d'exprimer différentes valeurs : la cause, la conséquence, le but, l'hypothèse, l'opposition, l'addition, la conclusion ou encore l'alternative.

Les connecteurs logiques vont progressivement se diversifier au cours de la scolarité. On retrouve ainsi une dominance du "et" au début de la mise en place de l'écrit, il est même qualifié par Bronckart et Schneuwly (1984) d'« archiconnecteur » car il permet d'exprimer différents types de relations avec un moindre coût cognitif. C'est pourquoi il est le connecteur majoritairement produit du CE1 au CM2 (Favart, 1986), mais sa fréquence d'utilisation diminue progressivement, laissant la place à d'autres connecteurs qui expriment mieux la diversité des liens entre les événements et les personnages. On retrouve alors le "mais" qui vient introduire l'opposition, souvent couplé avec le "alors" qui exprime la résolution, ainsi que des connecteurs de but (pour, afin que) et de cause (car, parce que). On remarque également que tous les types de connecteurs ne sont pas utilisés dans la narration. D'après Bernard-Barrot et Géhard (2003), les connecteurs logiques font leur apparition après les connecteurs temporels, vers 8/9 ans. A cet âge, ils constatent chez quelques enfants des capacités d'abstraction et d'attribution d'états internes, qui vont de pair avec l'apparition des connecteurs logiques. En effet, ces enfants ne produisent plus alors un récit uniquement basé sur la perception visuelle, mais ils sont capables d'interpréter les faits présentés et de prendre en compte le niveau de connaissance de leur interlocuteur. Toutefois, ces capacités sont surtout retrouvées à partir de 13/14 ans, puis se généralisent et s'affinent à l'âge adulte.

-
- Les connecteurs temporels

On retrouve également fréquemment des connecteurs temporels dans le récit, qui vont organiser chronologiquement les événements de l'histoire. Le genre narratif est en effet fortement organisé par la dimension temporelle de l'histoire relatée.

Kern (1997) montre que les enfants passent par différentes phases. Vers 5 ans, les connecteurs utilisés marquent majoritairement la successivité, grâce à des déictiques et au connecteur plurifonctionnel "et". A 7 ans, le nombre de déictiques tend à décroître, et l'encodage de la simultanéité apparaît. Entre 9 et 11 ans, le nombre de connecteurs utilisés est moins important, mais on constate une plus grande diversité, et davantage de types de relations temporelles encodées. Hilaire-Debove et Durand (2008) ont également montré que le nombre de connecteurs de simultanéité devenait significatif à partir de 8 ans.

Selon Favart et Chanquoy (2007), les connecteurs chronologiques "puis, après, ensuite" peuvent apparaître simultanément au "et", vers le CE1. On va également retrouver dans le récit des connecteurs temporels rupteurs tels que "soudain" ou "tout à coup". Dans cette étude, les auteurs ont également montré que dans une épreuve de complétion de texte narratif les adultes variaient plus les connecteurs qu'ils utilisent que des élèves de CM2. Les CM2 utilisent en moyenne 3 connecteurs différents, les adultes 5. Le récit de fiction a cependant une structure spécifique, avec une chronologie sous-jacente des événements qui dispense d'utiliser énormément de connecteurs, contrairement aux autres types de discours. Pour cette raison, même les adultes diversifient moins les connecteurs qu'ils utilisent en situation de narration (Favart & Chanquoy, 2007).

3.3.2 La référence aux personnages

- L'introduction des personnages

L'introduction des personnages se fait conformément à une règle principale, qui est celle du give-new contract défini par Clark et Havinland (1977) : l'introduction de la référence doit être réalisée par une nominalisation assortie d'un déterminant indéfini, puis par la suite par des procédures anaphoriques, notamment les reprises ou substitutions nominales avec déterminant défini et les pronominalisations (Favart & Chanquoy, 2007). Lorsqu'une forme définie est employée en introduction, elle est considérée comme incorrecte.

Kern (1997) a montré qu'à l'âge de 7 ans, les enfants emploient 80% de formes indéfinies pour introduire les personnages. Toutefois, De Weck et Marro (2010) précisent que certains paramètres contextuels influencent l'introduction par une forme indéfinie : si la passation comprend un fort degré de conjonction (participant et expérimentateur ont accès à un matériel présent), alors on se retrouve en situation de connaissance partagée. Au contraire, si le matériel est absent, et que l'expérimentateur n'y a pas accès, on se situera à un degré de disjonction plus important. Hickman (2000) montre que la situation de connaissance partagée favorise effectivement l'emploi de formes définies, jusqu'à l'âge de 9/10 ans.

-
- Le maintien et la réintroduction des personnages

Le maintien et la réintroduction des personnages au sein du récit sont effectués grâce aux coréférents, qui peuvent être : des pronoms personnels, compléments, relatifs, possessifs ou démonstratifs, ou des formes nominales introduites par des articles définis, des adjectifs possessifs ou démonstratifs.

Différentes recherches ont montré que vers 10-11 ans, la cohésion anaphorique était correctement gérée à condition que le genre et le nombre des référents soient clairement identifiables (Bartlett & Scribner, 1982 ; Pellegrini, Galda & Rubin, 1984, cités in Favart, 2007). On sait aussi que la production des anaphores va évoluer qualitativement et quantitativement au fil de la scolarité : entre 8-9 et 10-11 ans le degré de cohésion anaphorique augmente (Yde & Spoelders, 1985), et entre 6 et 10 ans les anaphores vont se diversifier. Vers 10 ans vont apparaître de nouveaux types de pronoms et de nominalisations (Rutter & Raban, 1982).

Il peut subsister une difficulté jusqu'à la fin du primaire lorsque des référents dans un texte sont proches (deux femmes de même âge par exemple). Certains élèves vont alors produire des références pronominales ambiguës ou incorrectes (Favart & Passerault, 1996) car ils ont des difficultés à prendre en compte leur destinataire. Cette gestion de l'ambiguïté dans le récit serait effective au CM2.

L'étude de Chanquoy et Favart (2007) a montré que chez les CM2, les outils de cohésion les plus diversifiés sont les marques de référence par rapport à la ponctuation et aux connecteurs logiques. On observe également un effet du niveau de rédaction, les CM2 ayant 73% de bonne utilisation des coréférents, et les adultes 90%.

En ce qui concerne la situation plus particulière des pronoms personnels comme moyen de maintenir les personnages, Karmiloff-Smith (1986) énonce trois étapes dans le recours adéquat à cette forme : de 3 à 5 ans, l'utilisation du pronom se fait sans rapport avec le référent, de 5 à 8 ans, l'utilisation du pronom concerne majoritairement le protagoniste, et de manière redondante. Enfin, la maîtrise complète et adéquate du maintien des personnages d'une histoire se généralise entre 8 et 12 ans.

3.3.3 Les temps d'ancrage

Akinçi et Kern (1998) ont étudié le temps dominant dans les récits oraux d'enfants de 5 à 11 ans. Ils ont considéré comme dominant le temps utilisé pour la conjugaison lorsqu'il représentait plus de 75% des flexions verbales du corpus. Lorsque ce n'est pas le cas, on parle de système mixte. Leurs résultats ont montré que les enfants de 5 ans et de 10/11 ans utilisaient préférentiellement le présent (voir uniquement le présent chez les 10/11 ans), tandis que ceux de 7 ans utilisaient des systèmes mixtes ou un ancrage au passé. Hilaire-Debove et Durand (2008) ainsi que Bozian et Montay (2012), ont mené une étude similaire à partir d'une histoire en image, et leurs résultats montrent aussi que le présent est le temps dominant entre 8 et 11 ans. Ainsi, Bozian et Montay (2012) ont montré que 60% des participants de 11 ans utilisaient le présent comme temps d'ancrage dominant contre 20% pour le passé, et 20% de formes mixtes.

II La production orale et écrite

1 Les modèles de production

Il existe des différences linguistiques évidentes entre la production orale et la production écrite. De nombreuses recherches ont été menées afin de les expliquer. Finalement, deux modèles qui se proposent d'expliquer les différents processus mis en jeu ont retenu notre attention.

- La production orale a été décrite par Garrett. Son modèle a été ensuite complété par Levelt (1989) au travers d'un modèle modulariste. Il (figure 1) débute avec le conceptualisateur qui a pour fonction d'élaborer le message dans une forme non-verbale. Vient ensuite le formulateur, qui élabore dans un premier temps une structure grammaticale abstraite et sélectionne simultanément les lemmas (éléments lexicaux abstraits). Ensuite, la structure syntaxique et la forme du lexique sont récupérées. Ils sont ensuite encodés phonétiquement, puis passent par l'articulateur pour être produits oralement. Deux nouvelles actions de régulation sont alors mises en place par le système de compréhension.

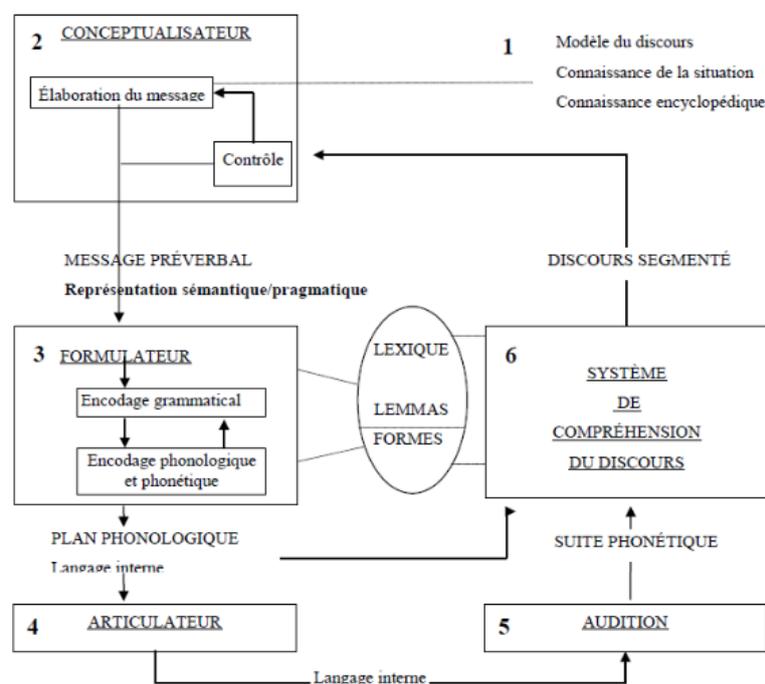


Figure 1 Modèle de Levelt

- La production écrite a quant à elle été décrite dans le modèle développemental de Berninger et Swanson (1996). Les auteurs suggèrent que la production écrite met en jeu plusieurs processus entre lesquels sont partagées les ressources cognitives du jeune scripteur.

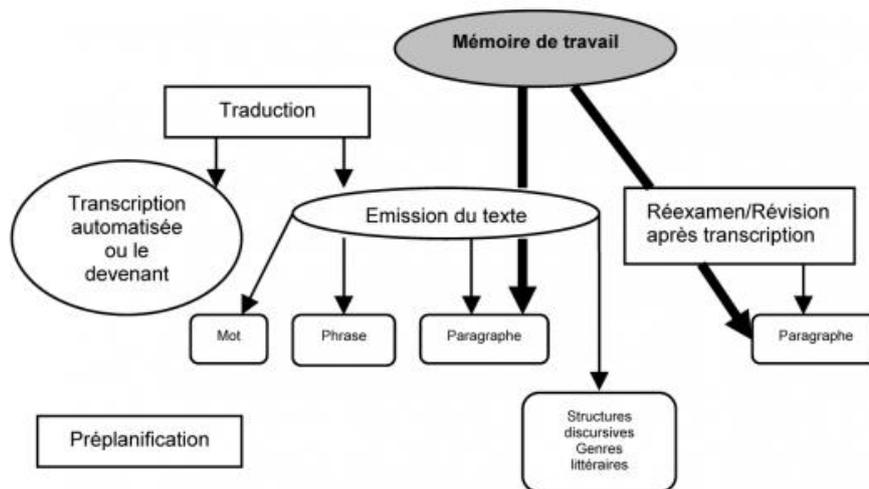


Figure 2 Modèle de Berninger et Swanson

Ce schéma illustre les étapes de la production écrite chez les scripteurs de 3^e. Avant d'atteindre ce stade, les auteurs présentent deux autres phases par lesquels passent les enfants.

La première phase concerne les enfants du CP au CE2. A ce stade, les ressources cognitives sont principalement affectées au processus de traduction, c'est-à-dire de transformation des concepts en représentations linguistiques, et d'émission, soit le passage entre représentations mentales et graphèmes. L'émission met en jeu des tâches de bas niveau telles que le geste graphique et l'application des règles orthographiques. A cet âge, l'enfant ne maîtrise pas encore ces deux tâches, si bien que les ressources cognitives allouées au processus de planification et de révision du texte sont minimales. Ainsi, les productions consistent en un enchaînement de propositions correspondant à la présentation linéaire des connaissances, sans anticipation de l'ensemble du texte. Les corrections apportées au texte restent quant à elles au niveau du mot.

Du CM1 à la 6^e, les enfants passent alors dans une seconde phase. Les processus de traduction et d'émission du texte s'automatisent, au profit de la planification des productions. Ils commencent à prendre en compte le but et la situation communicationnelle (Bereiter & Scardamalia, 1987). La révision du texte dépasse le niveau du mot, pour arriver à celui de la phrase, puis du paragraphe.

Enfin, entre la 5^e et la 3^e, les scripteurs atteignent la dernière phase du modèle de Berninger et Swanson (1994). Ils sont alors plus à même de gérer tous les processus mis en jeu lors de la production écrite de texte. La révision s'automatise, et la planification devient plus complexe. Une attention plus poussée est apportée au maintien de l'information, ainsi qu'à la cohérence et de cohésion du texte. En outre, les scripteurs les plus âgés s'adaptent davantage à la situation de communication, et aux représentations mentales du destinataire. Néanmoins, la maîtrise totale toutes les composantes de la production écrite n'est pas encore effective, elle arrive plus tard, vers 16 ou 17 ans (Piolat, 2004).

2 Les relations entre langue écrite et langue orale

La première distinction faite entre les deux modes est de nature pragmatique. En effet, il existe entre langue orale et langue écrite des différences, explicables par la nature même de leur utilisation.

Selon Mazur Palandre (2009), on peut distinguer sept paramètres qui diffèrent selon la modalité :

- L'oral est une situation dialogique, où le locuteur va pouvoir adapter son discours en direct, en fonction des informations que lui renvoie(nt) son ou ses interlocuteur(s). A l'inverse, l'écrit est une situation monologique, où il n'y a pas d'interlocuteur direct, pas de retour auquel s'adapter.
- Le discours va être spontané à l'oral, tandis qu'à l'écrit il va être construit et travaillé, voire retravaillé. Le scripteur peut revenir sur sa production, modifier les structures de ses phrases ou le lexique qu'il a employé.
- Le rythme de production à l'écrit et à l'oral n'est pas le même. A l'oral, le rythme de production est rapide, les locuteurs doivent être réactifs et exprimer rapidement leur message, ce qui entraîne des hésitations, des répétitions et des phrases inachevées. A l'écrit, le rythme de production va être plus lent, ce qui permet au scripteur de mieux planifier son texte, de produire des tournures de phrases plus complexes et de varier son lexique.
- L'écrit permet un retour sur ce qui a été produit, contrairement à l'oral qui ne laisse qu'une trace audible éphémère.
- Chaque modalité est soumise à une "pression" spécifique. A l'oral, on doit être suffisamment captivant pour être écouté jusqu'au bout de notre message sans être interrompu. A l'écrit, la pression est au niveau de la forme, qui est plus exigeante qu'à l'oral. Le scripteur doit également être suffisamment informatif pour être compris de ses lecteurs, puisqu'il ne pourra répondre à leurs questions.
- A l'oral, le locuteur et le destinataire de son message se trouvent au même endroit en même temps ; à l'écrit ce n'est pas le cas.
- Il est plus facile d'établir un cadre collaboratif à l'oral qu'à l'écrit, l'échange y étant beaucoup plus simple.

Ce constat effectué, il semblerait possible de distinguer l'oral et l'écrit comme deux modalités totalement indépendantes. Pourtant, il n'est pas possible d'ignorer les liens qui existent entre elles. A ce sujet, Béguelin (1998) suggère que les modalités sont soumises à deux tendances contradictoires. Il y a pour elle une tendance dissimilatrice d'un mode sur l'autre, et une tendance assimilatrice. La première tendance veut que le locuteur se tourne préférentiellement vers un mode de communication, selon le but communicationnel qu'il cherche à atteindre. Il utilisera donc les structures syntaxiques et le lexique prototypique de la modalité choisie. De plus, on rappellera que les processus engagés dans la production écrite et la production orale ne sont pas les mêmes (voir partie II.1, les modèles de production orale et écrite), et entraînent de fait des différences linguistiques.

Toutefois, l'auteur vient moduler ce premier constat avec la seconde tendance, la tendance assimilatrice. En effet, au début de l'apprentissage de l'écrit, le scripteur produit des textes calqués sur ses productions orales, il en fait une simple transcription (Beaudichon & Strock, 1971). Dès lors que l'enfant maîtrise les règles de transcription et le geste graphique, il peut alors se concentrer sur le style de sa production. Il va acquérir une sensibilité au fait qu'il ne peut pas écrire comme il parle, car les normes sociales et pragmatiques entre modalité orale et modalité écrite diffèrent. Ce passage s'effectue aux alentours de 11 ans selon Béguelin (1998), mais elle précise qu'il existe de grandes différences entre les individus et selon le type de texte étudié. La tendance assimilatrice s'estompe donc avec l'âge, mais elle reste sans cesse présente, de sorte qu'un lien entre chaque modalité persiste.

Ainsi, on peut dire que la production orale et la production écrite sont soumises à des processus d'encodage et de décodage différents, déterminés par des contraintes pragmatiques et des opérations cognitives propres. Cela entraîne des différences d'ordre linguistique, que nous allons détailler maintenant.

3 Spécificités linguistiques selon la modalité

Les différences linguistiques qui existent entre modalité écrite et orale ont été décrites par plusieurs auteurs.

Fayol (1997), constate trois différences notoires entre les productions :

- Hayes (1988, in Fayol 1997) a montré que la récupération en mémoire d'un mot est positivement corrélée avec la fréquence d'exposition du locuteur à ce mot. Or, d'une modalité à l'autre, le lexique auquel est fréquemment exposé un locuteur varie, notamment pour des questions de niveau de langue et de normes sociales. A l'oral, le locuteur est soumis à des contraintes pragmatiques qui l'obligent à produire son discours plus rapidement. L'étude montre que dans cette modalité, le locuteur va donc choisir le lexique accessible le plus rapidement. Par conséquent, la diversité du vocabulaire sera moins importante qu'à l'écrit. En effet, cette modalité permet au scripteur d'avoir plus de temps et la possibilité de se relire, et donc d'améliorer la richesse lexicale de son texte. Lors d'une épreuve de récit comme la nôtre, ce fonctionnement pourra avoir un effet sur la variété des anaphores utilisées pour le maintien des personnages, ainsi que sur la variété des connecteurs logiques qui structurent le récit.
- Les variations nominales, adjectivales ou verbales liées au genre et au nombre qui ne sont pas perceptibles à l'oral représentent un coût cognitif supplémentaire à l'écrit.
- La production orale est marquée par l'utilisation de structures syntaxiques spécifiques qui ne sont pas ou peu retrouvées à l'écrit.
 - C'est le cas des structures dites disloquées, à droite ou à gauche (ex : Marc, il a mangé une pomme). Deux études ont montré que ces structures apparaissent uniquement à l'oral et cela chez une population de tout âge, (Heilenman & Macdonald, 1983 et Vion, 1992). Hickmann (1988) montre que l'utilisation de ces formes décroît avec l'âge et Kern (1997) précise qu'elles se

raréfient vers 7 ans à l'oral, au profit de structures Déterminant+Nom. Il est à noter qu'il existe d'importantes différences au sein d'une même classe d'âge.

- La seconde particularité syntaxique de l'oral réside dans l'emploi des présentatifs (c'est, il y a ...). Ces structures servent à introduire de nouveaux référents dans le discours. Dans l'étalonnage du test de la grenouille, Hilaire-Debove et Durand (2008) ainsi que Bozian et Montay (2012) ont montré que l'emploi de présentatifs subissait peu de variations de l'âge 4 ans à celui de 11 ans. En outre, François (1975) montre que chez une population d'enfants de 10 à 12 ans, sur des corpus de discours spontané, 95% des présentatifs utilisés sont présents à l'oral, contre 5% à l'écrit.

Enfin, Strock (1971) a examiné les récits écrits et oraux à partir d'un film muet d'une population d'enfants de tous les âges à partir de 7 ans et d'adultes. Les résultats de l'étude montrent que les récits écrits des enfants sont significativement plus courts que les productions orales, mais la différence tend à se réduire en arrivant à l'âge adulte. Cela s'explique facilement : la production d'écrit nécessite l'automatisation de plusieurs tâches de bas niveau, comme le geste graphomoteur et les règles syntaxiques. Ainsi, plus le scripteur est expert dans ces tâches, moins elles seront coûteuses cognitivement, et il pourra donc produire des écrits longs avec plus d'aisance. Au contraire, l'oral ne demandant pas la maîtrise de ces tâches, les récits sont plus aisément produits dès le plus jeune âge.

Chapitre II

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

I Problématique

Le point de départ de notre étude est le constat que les bilans orthophoniques qui testent le récit sont peu nombreux. La majorité concerne l'oral, et n'est pas étalonnée au-delà de 11 ans. Ainsi, en nous basant sur les travaux de Kern (1998), Hilaire-Debove et Durand (2008) et Bozian et Montazay (2012) sur le test de grenouille, et en utilisant le matériel fourni par l'équipe d'EVALEO (OrthoEditions, sous presse), nous avons choisi d'élaborer une nouvelle grille de cotation du récit. Notre travail concerne des adolescents de sixième et de troisième. Nous tenterons de déterminer si certains éléments de la macro et microstructure du récit de fiction présentent une évolution significative entre ces deux groupes. Les études de De Weck (1991, 2010), Favart et Chanquoy (2007), Fayol (1985), Fayol et Schneuwly (1987) nous orientent dans ce sens, étant donné qu'elles montrent qu'il existe des différences structurelles entre les productions d'enfants et d'adultes, mais sans détailler les étapes par lesquelles le locuteur ou le scripteur passe pour arriver au stade d'expert.

Enfin, nous avons souhaité étudier les différences entre récit oral et écrit, pour essayer de déterminer les composantes linguistiques spécifiques à l'une ou l'autre de ces modalités.

II Hypothèses

1 Hypothèse générale

Dans cette optique, nous pensons assister à une évolution au niveau de la micro et de la macrostructure du récit entre la 6^e et la 3^e. Nous nous attendons également à trouver des différences entre le récit oral et le récit écrit au niveau des moyens utilisés pour rendre compte de la cohérence et de la cohésion de l'histoire.

2 Hypothèses opérationnelles

2.1 Macrostructure

H1 : On s'attend à ce que chaque étape de la trame narrative soit présente dans les deux groupes.

H2 : On s'attend à ce qu'il y ait plus de détails pour chaque étape chez les 3^{es}, et donc un score en macrostructure plus élevé.

H3 : On s'attend à trouver un plus grand nombre d'interprétations dans les récits chez les 3^{es} (inférences, éléments mentaux).

2.2 Microstructure

H4 : Le temps dominant est majoritairement le présent dans les deux groupes, avec présence éventuelle de système mixte chez les 6^{es}

H5 : L'introduction des personnages grâce à un article indéfini est présente chez les deux groupes, mais il existe une évolution avec l'âge.

H6 : Le maintien et la réintroduction des personnages au cours du récit se font en utilisant une plus grande diversité de coréférents, qui seront mieux maîtrisés chez les 3^{es}.

H7 : On s'attend à davantage de types de relations logiques encodées et à une plus grande diversité de connecteurs logiques chez les 3^{es}. Le nombre total de connecteurs sera également plus élevé.

H8 : On s'attend également à trouver des connecteurs temporels moins nombreux, ainsi qu'une diminution des connecteurs encodant la successivité, chez les 3^{es}.

H9 : Les structures disloquées sont moins présentes chez les 3^{es}, mais pas absentes.

H10 : L'emploi de présentatifs sera moins fréquent chez les 3^{es}.

2.3 Comparaison oral écrit

H11 : Les récits oraux seront plus longs que les récits écrits.

H12 : Les coréférents à l'oral seront moins diversifiés qu'à l'écrit.

H13 : Les connecteurs logiques et temporels seront moins diversifiés à l'oral qu'à l'écrit.

H14 : La modalité (oral ou écrit) n'aura pas d'effet sur le présent comme temps d'ancrage majoritaire.

H15 : On retrouvera des structures disloquées uniquement à l'oral.

H16 : On s'attend à trouver davantage de présentatifs à l'oral.

Chapitre III

PARTIE EXPERIMENTATION

I Présentation de la population

1 Critères d'inclusion et d'exclusion

Notre population d'expérimentation est constituée d'élèves de 6^e et d'élèves de 3^e typiques.

Sont exclus de notre recherche les adolescents ayant ou ayant eu une prise en charge orthophonique, ainsi que les enfants ayant des troubles sensoriels, moteurs, neurologiques, attentionnels ou une déficience intellectuelle. Nos sujets doivent ne pas avoir redoublé de classe, dans un souci d'homogénéité de la population.

Sont inclus les sujets ayant sauté une classe, ou présentant un bilinguisme.

Nous avons également conçu une phase de tests préalables, qui nous a servi à éliminer de notre étude certains participants qui présentaient des résultats trop faibles qui nous ont fait suspecter un éventuel trouble sous-jacent. Cette procédure est détaillée en partie *II.1, Phase de tests préalables*. Elle présente les résultats des tests, et le nombre de sujets écartés.

2 Mode de recrutement

Nous avons fait appel à notre entourage pour trouver des adolescents volontaires pour participer à cette étude. Les parents ont signé un formulaire d'autorisation pour personne mineure, ainsi qu'une convention d'expérimentation nous autorisant à intervenir à leur domicile.

En outre, pour compléter notre échantillon, nous avons été aidées par l'équipe d'EVALEO. En effet, nous avons pu récupérer des passations effectuées par d'autres expérimentateurs, dans le cadre de la validation de la batterie.

3 Description de l'échantillon

Nous avons fait deux groupes, l'un constitué de 19 adolescents de 6^{es} et l'autre de 23 adolescents de 3^e, cela afin qu'une analyse statistique soit possible.

Nous avons effectué nous-même les passations chez 9 participants de 6^e, et 15 participants de 3^e. Nous avons pu récupérer les 18 autres passations par l'intermédiaire de la plateforme en ligne de centralisation des données d'EVALEO.

Toutes les données finalement récupérées ont été anonymisées, dans un souci de confidentialité.

Les passations ont été réalisées d'octobre 2015 à février 2016.

Le tableau 3 représente la répartition de la population.

Tableau 3. Répartition de l'échantillon

	Participants de 6^e	Participants de 3^e
Effectif total	19	23
Sexe	Masculin : 7 Féminin : 12	Masculin : 11 Féminin : 12
Année de naissance	2004 : 18 2005 : 1	2001 : 21 2002 : 2
Age limite au moment de l'expérimentation	[11,1-12]	[13,10-14,9]
Age moyen au moment de l'expérimentation	11,5	14,3

II Protocole expérimental

1 Phase de tests préalables

Nous avons souhaité mettre en place un contrôle de notre échantillon, afin de pouvoir écarter de notre étude les participants qui présenteraient des troubles du langage écrit ou oral, et qui viendraient fausser nos résultats.

Notre réflexion s'est basée sur deux modèles théoriques qui définissent les processus cognitifs intervenant lors de la production de phrases : le modèle de la production orale de Levelt (1989) et le modèle de la production écrite de Berninger et Swanson (1994) (voir chapitre 1, partie II.1, les modèles de production orale et écrite).

Nous avons alors sélectionné un ensemble de 5 tests complémentaires à notre test de récit, qui permettent de contrôler toutes les procédures de bas niveau décrites dans ces modèles, et qui viennent influencer les performances des participants lors de leur production de récit.

Nous signalons également que cette phase de test devait au départ être l'objet d'une étude plus approfondie. Nous souhaitons mettre en évidence d'éventuelles corrélations entre les résultats au test de récit, et à ces tests préalables. Cependant, devant l'ampleur de la tâche et la multiplication des hypothèses, nous avons abandonné cet aspect de l'étude.

1.1 Tests sélectionnés

Les 5 épreuves complémentaires choisies nous ont servi à éliminer de notre étude des sujets qui présenteraient un déficit de mémoire de travail auditivo-verbale, d'accès au lexique phonologique et orthographique, ou d'automatisation du geste grapho-moteur.

Ces tests proviennent de la batterie EVALEO (OrthoEditions, sous presse), avec l'accord de ses auteurs. Les tests ne sont par conséquent par encore étalonnés. Les calculs de moyenne et d'écart-type à chaque épreuve ont donc été réalisés sur notre propre population.

1.1.1 Mémoire auditivo-verbale : test de rappel item et de rappel sériel

Berninger et Swanson (1994), montrent à travers leur modèle que la production écrite nécessite la maîtrise de nombreux processus cognitifs. Cela n'arrive que vers 16 ans, car les ressources cognitives sont jusque-là allouées aux tâches de bas niveau, tant qu'elles ne sont pas automatisées. Levelt (1989), dans son modèle de la production orale, rappelle également que la performance du locuteur pour formuler son discours est fortement corrélée aux ressources cognitives disponibles en mémoire de travail.

Majerus propose en 2009 le modèle A-O-STM (Attention, Order, Short-Term-Memory). Il se base sur d'anciens modèles de la mémoire de travail comme celui de Kellogg (1996), mais il prend en compte l'influence de l'attention sur le traitement de l'information. En outre, il sépare le maintien en mémoire en deux processus différents : le rappel de l'item, et le rappel sériel, c'est-à-dire l'ordre dans lequel l'information doit être rappelée (c'est notamment le cas dans les épreuves d'empan traditionnelles). L'équipe d'ÉVALEO a donc repris sa proposition d'épreuve pour tester la mémoire à court terme auditivo-verbale.

- **Rappel Item** : Il s'agit pour l'enfant de répéter un pseudo-mot entendu après avoir compté à voix haute, pour empêcher la boucle phonologique de fonctionner. La consigne est la suivante : « *Ecoute bien, tu vas entendre un drôle de mot. Puis tu vas compter. Tu vas alors devoir me redire le drôle de mot. Par exemple : l'enfant entend : "blar", et doit alors dire : "1-2-3-4-5, blar". Tu es prêt, on va faire deux essais ?* ». Les pseudo-mots sont préenregistrés dans la plate-forme. Le score total est sur 20 points, avec un point par bonne réponse.
- **Rappel Sériel** : cette épreuve permet de tester la mémoire à court terme auditivo-verbale. Il s'agit de replacer des images d'animaux selon un ordre entendu. L'enfant n'a devant lui que les images concernées par la série. On démarre l'exercice par des suites de 2 animaux, jusqu'à 7 animaux entendus. Toutes les images sont placées devant le participant. La consigne est la suivante : « *Des animaux, représentés sur ces images vont faire une course. Plusieurs courses vont être organisées avec un nombre d'animaux différents. Tu vas entendre l'ordre d'arrivée de chaque course. A toi de placer sur la planche, à chaque fois, les images de ces animaux dans l'ordre d'arrivée que je t'ai indiqué* ». Les suites sont préenregistrées sur la plateforme. On détermine l'empan rappel sériel à partir de la série la plus complexe dont 2 items sur 3 au moins ont été réussis.

1.1.2 Lexique phonologique : test de désignation d'images

On cherche ici à vérifier que l'étape de formulation/traduction du message (Levelt, 1989, Berninger & Swanson, 1994) peut s'effectuer correctement, c'est-à-dire qu'il n'existe pas de trouble d'accès au lexique passif.

Quatre images sont présentées au participant, sur la plateforme en ligne. Un mot cible est préenregistré, et le participant doit cliquer sur la ou les bonnes images. La consigne est la suivante : « *Tu vas entendre un mot, puis tu devras montrer à l'écran une ou plusieurs images qui correspondent à ce mot* ». Cette épreuve est informatisée, les images apparaissent à

l'écran et le participant doit choisir celle(s) correspondant au mot prononcé par la voix enregistrée. Il est important de préciser que l'épreuve n'est pas la même pour les 6^e et les 3^e, les mots cibles sont différents. Il peut y avoir une ou plusieurs bonnes réponses, le nombre de bonnes réponses attendu est le même pour chaque classe.

1.1.3 Lexique orthographique et habiletés morphosyntaxiques : dictée de phrases

Cette épreuve sert à vérifier que le stockage et l'accès au lexique orthographique ne présentent pas de déficit. Ce processus intervient au niveau de l'émission du modèle de Berninger & Swanson (1994).

Il s'agit d'une épreuve de dictée de phrases avec analyse des erreurs. Les phrases sont énoncées par la plateforme, avec phase de relecture de l'ensemble des phrases en fin d'épreuve. Il n'y a pas de temps imparti. La consigne est la suivante : « *Tu vas entendre des phrases que tu vas écrire. Tu vas entendre d'abord la phrase entière puis par morceaux. Il est possible de réécouter si tu le souhaites.* » Le nombre de phrases et leur difficulté varient selon l'âge du participant. Nous avons contrôlé le nombre d'erreurs linguistiques (omission de mot, substitution, erreur de segmentation), d'erreurs flexionnelles, d'erreurs phonologiques et d'erreurs lexicales.

1.1.4 Automatisation du geste grapho-moteur : épreuve de vitesse d'écriture

Cette épreuve permet de connaître les capacités d'accélération de l'enfant, et donc de s'assurer de l'automatisation du geste grapho-moteur, qui est une tâche de bas niveau nécessaire pour la phase de transcription du message (Berninger & Swanson, 1994). Cette tâche entraîne l'utilisation de ressources cognitives de la mémoire de travail importantes si elle n'est pas automatisée.

La consigne est la suivante : « Tu vas écrire la phrase « Le gel couvre les fleurs de mon jardin », en allant aussi vite que tu peux. Ça ne fait rien si tu n'écris pas bien, l'important c'est que tu ailles le plus vite possible, que tu écrives la phrase beaucoup de fois, vite. Je te dirai d'arrêter ». Cette épreuve est chronométrée et dure une minute, on marque sur l'ordinateur l'endroit du mot copié correspondant aux différents laps de temps 15s, 30s, 45s et 60s. Au bout d'une minute, on compte le nombre total de Caractères correctement Copiés en Accélération (CCA).

1.2 Résultats

Le tableau présentant les résultats à chaque épreuve est consultable en annexe I.1.

Nous avons comparé les résultats de chaque participant aux statistiques descriptives ainsi obtenues. Nous avons décidé d'écarter les adolescents qui ont obtenus des scores à au moins deux épreuves les plaçant à -1,5 ET ou plus de la moyenne de notre échantillon. En effet,

étant donné la taille réduite de notre échantillon, la présence de participants se situant en dehors des normes aurait eu pour effet de perturber nos résultats.

Finalement, notre phase de tests complémentaires nous a amené à écarter de notre étude 4 participants, l'un en 6^e, et trois autres en 3^e. Leurs résultats aux différentes épreuves sont consultables en annexe I.2.

2 L'épreuve de récit

2.1 Matériel et déroulement

Le matériel se compose de trois documents : une histoire en images au format papier qui se compose de 14 images déjà ordonnées, sous forme de deux accordéons pliés (voir annexe II), et deux grilles d'analyse, (détaillées en section 2.2 et 2.3) l'une concernant la macrostructure et l'autre la microstructure (voir annexes III.1 et III.2). Ces images sont identiques pour les deux modalités.

Cette épreuve est applicable du CP à la 3^e pour le récit oral, et du CM1 à la 3^e pour le récit écrit. Le matériel et les grilles de cotation sont les mêmes pour l'oral et l'écrit.

L'histoire est celle d'une famille, composée de 3 enfants, de leurs parents et de leur chien. Les parents partent en laissant les enfants seuls à la maison avec l'animal. Celui-ci disparaît, et les enfants partent à sa recherche dans différents lieux (jardins, chez les voisins, dans un parc). Ils finissent par le retrouver chez eux, en compagnie d'une chienne. Les parents reviennent à ce moment-là de l'histoire.

Le déroulement de la passation est le suivant :

- Nous présentons les images déjà sériées à l'enfant. Il verbalise une première fois rapidement l'histoire (pour vérifier que la faiblesse du récit narratif ne soit pas imputable à une mauvaise description de l'image). Il a la possibilité de poser des questions s'il ne comprend pas certaines images, puis celles-ci sont retirées de sa vue. La consigne est la suivante : « *Tu vas bien regarder cette histoire en images. Si tu ne comprends pas certains dessins, tu peux me demander. Ensuite tu me diras ce que tu en as compris. Et puis je vais la cacher et tu la raconteras plus tard* ».
- Nous réalisons ensuite une tâche interférente (rappel sériel ou rappel item). Elle sert à vider la mémoire de travail afin que l'enfant ne produise pas une description, mais un récit nécessitant le rappel de l'histoire.

Puis, nous lui représentons rapidement les images avant de les retirer à nouveau.

- Chaque sujet doit alors raconter l'histoire à l'oral ou à l'écrit, l'autre modalité étant évaluée par la suite. La consigne pour le récit oral pour cette seconde phase est la suivante : « *Tu vas maintenant raconter l'histoire que tu as regardée tout à l'heure pour que je l'enregistre comme si tu la racontais à un autre enfant ou à tes parents qui ne connaissent pas l'histoire. Il faut que tu racontes le mieux possible pour qu'il puisse bien comprendre l'histoire.* » La consigne pour le récit écrit est légèrement différente : « *Tu vas maintenant écrire cette histoire*

et je la ferai lire à un autre enfant/adolescent. Il faut que tu la racontes le mieux possible pour qu'il puisse bien comprendre l'histoire. »

La formulation de la consigne doit permettre d'éviter que l'enfant ne se place en situation de savoir partagé avec l'examineur, et qu'il n'omette des détails de l'histoire en pensant la raconter à quelqu'un qui l'a également vue.

Les corpus écrits sont récupérés et retranscrits en version informatique sur la plateforme. Les corpus oraux sont enregistrés grâce à un dictaphone puis retranscrits sur la plateforme.

2.2 Grille de cotation de la macrostructure

La macrostructure se compose des éléments de la trame que l'on doit retrouver dans le récit de l'enfant. Il doit ainsi mentionner les différents éléments de la situation d'exposition (11), de l'élément déclencheur (2), du développement (7) et de la conclusion (5), le score maximal d'éléments mentionnés est de 25

On note également la présence éventuelle d'éléments mentaux (pensées ou émotions attribuées aux personnages), d'inférences (éléments non explicites de l'histoire) et d'erreurs d'interprétation d'éléments de l'histoire

Cette grille est consultable en annexe III.1.

Un exemple de cotation est disponible en annexe III.2.

2.3 Grille de cotation de la microstructure

Nous avons élaboré notre grille de cotation en partant de la grille utilisée par l'équipe d'EVALEO, que nous avons par la suite faite évoluer en fonctions des données de la littérature. Ainsi, nous inscrivons notre étude dans la lignée des travaux effectués sur le test de récit oral de la grenouille (Kern, 1997, Hilaire-Debove & Durand, 2008, Bozian & Montay, 2012). Nous reprenons les mêmes items, afin d'examiner la façon dont notre population gère la référence aux évènements, la référence aux personnages et certains types de structures syntaxiques. A la différence de ces travaux qui ne considèrent que la modalité orale, notre grille concerne la modalité orale et la modalité écrite, la grille étant similaire dans les deux modalités.

La grille se trouve en annexe III.3.

2.3.1 Les temps dominants

On détermine ici le temps d'ancrage du récit, présent ou passé, côté dans notre grille 0 pour le passé et 1 pour le présent. On détermine un temps comme dominant lorsqu'il représente plus de 75% des flexions du corpus (Akinçi & Kern, 1988).

2.3.2 Les personnages

Nous étudions ici la référence aux personnages tout au long du texte. Elle est habituellement découpée en trois procédés différents : l'introduction du personnage, le maintien de ce personnage introduit, et la réintroduction de ce référent (Sanders & Pander Maat, 2009). Dans un souci de simplification de notre grille que nous rappelons être à visée clinique, nous avons choisi de fusionner les deux derniers procédés.

- Introduction : nous cherchons à voir si les personnages principaux sont correctement introduits, c'est à dire si le sujet emploie une forme indéfinie. Dans notre grille, nous indiquons 1 lorsque le corpus contient majoritairement des formes indéfinies pour introduire les personnages, et 0 pour les formes définies.
- Maintien et réintroduction : on s'intéresse ici aux coréférents susceptibles d'être utilisés pour maintenir ou réintroduire les personnages : les pronoms personnels sujets, les pronoms compléments, les pronoms relatifs, les adjectifs possessifs et démonstratifs, les pronoms possessifs et les formes nominales. On détermine quel pourcentage représente chaque type de coréférent.

2.3.3 Les relations logiques

Il s'agit ici d'étudier la référence aux événements, et plus particulièrement les liens logiques utilisés pour structurer le récit. Deux types de liens entrent ici en jeu : les connecteurs logiques, qui expriment une relation sémantique, et les connecteurs temporels, qui ordonnent chronologiquement le récit.

- Connecteurs logiques : nous avons déterminé au total cinq types de relations encodées dans l'ensemble de nos corpus : le but, la cause, l'opposition, la conséquence et l'hypothèse. On détermine quel pourcentage représente chaque type de relation, et on compte combien de types de relations différentes sont utilisés (diversité des connecteurs logiques).
- Connecteurs temporels : nous avons déterminé trois types de relations temporelles présentes sur la totalité de nos corpus : la successivité, l'interruption et la simultanéité. On détermine quel pourcentage représente chaque type de relation, et on compte combien de types de relations différentes sont utilisés.

2.3.4 Les structures syntaxiques propres au récit

Nous nous sommes intéressées à deux types de structures syntaxiques particulières pouvant être retrouvées dans le récit : les dislocations et les présentatifs.

- Les structures disloquées : il consiste en l'ajout d'un pronom personnel sujet après un autre coréférent, la plupart du temps une forme nominale : *la fille, elle regarde*. On détaille donc le nombre d'occurrences de cette structure, en prenant soin de ne pas

compter le pronom ajouté dans les Pronoms Personnels Sujets de la partie « maintien et réintroduction » de la grille.

- Les présentatifs : il s'agit de structures qui servent à introduire un élément nouveau. Nous avons relevé trois structures présentatives au sein des corpus : *il était une fois*, *il y a/y'a*, *il y avait/y'avait*, *c'est/c'était*. On détermine le pourcentage de leur utilisation par rapport au nombre de mots du corpus.

2.3.5 La longueur des récits

Nous déterminons ici le nombre total de mots des corpus produits. Cela nous permet de constater une éventuelle augmentation de la longueur des récits selon la modalité.

3 La procédure d'expérimentation

Notre démarche d'expérimentation se déroule en deux phases. Nous faisons passer nos épreuves complémentaires et nos deux épreuves de récit. Chacune des passations a duré environ 30 minutes pour chaque sujet.

Afin d'éviter un effet d'ordre dans notre expérimentation, nous avons réalisé un contrebalancement : il y a 2 sous-groupes (A et B) pour chaque tranche d'âge qui permettent de varier l'ordre de passation afin que cette dernière n'influe pas sur les résultats.

Ainsi, le groupe A a fait le récit écrit avant l'oral, et le groupe B l'inverse. La répartition des groupes et des épreuves a été réalisée comme présenté dans le tableau 4 :

Tableau 4. Déroulement des passations

Groupe A	Groupe B
<i>Passation 1 :</i> -Dictée de phrases -Accélération <u>graphomotrice</u> -Récit Oral avec comme tâche interférente : Rappel sériel	<i>Passation 1 :</i> -Epreuve de vocabulaire Désignation -Accélération <u>graphomotrice</u> -Récit écrit avec comme tâche interférente : Rappel item
<i>Passation 2</i> -Epreuve de vocabulaire Désignation -Récit écrit avec comme tâche interférente : Rappel item	<i>Passation 2 :</i> -Dictée de phrases -Récit Oral avec comme tâche interférente : Rappel sériel
<i>Effectif groupe 6^e: 8</i> <i>Effectif groupe 3^e: 11</i>	<i>Effectif groupe 6^e: 9</i> <i>Effectif groupe 3^e: 12</i>

Le laps de temps entre la passation 1 et 2 n'a pu être uniformisé pour chaque participant, en raison de contraintes d'emploi du temps des adolescents et des expérimentateurs. Ainsi, elles ont pu être réalisées le même jour, ou à quelques jours d'intervalle.

4 Traitement statistique

Chaque test que nous avons utilisé bénéficie d'une grille de correction sur la plate-forme EVALEO, à laquelle nous avons eu accès. Les épreuves de désignation d'images, de dictée et de rappel sériel s'effectuent directement grâce à la plateforme. Pour les autres épreuves, nous avons utilisé le matériel fourni par EVALEO, puis reporté les résultats sur la plate-forme. Nous avons donc analysé nos données directement sur la plateforme.

Nous en avons extrait des données quantitatives pour chaque item. Elles ont été compilées dans un tableau Excel, de manière anonyme.

Des tests statistiques ont ensuite été appliqués à ces données brutes. Ce sont ces résultats que nous allons présenter maintenant.

Chapitre IV

PRESENTATION DES RESULTATS

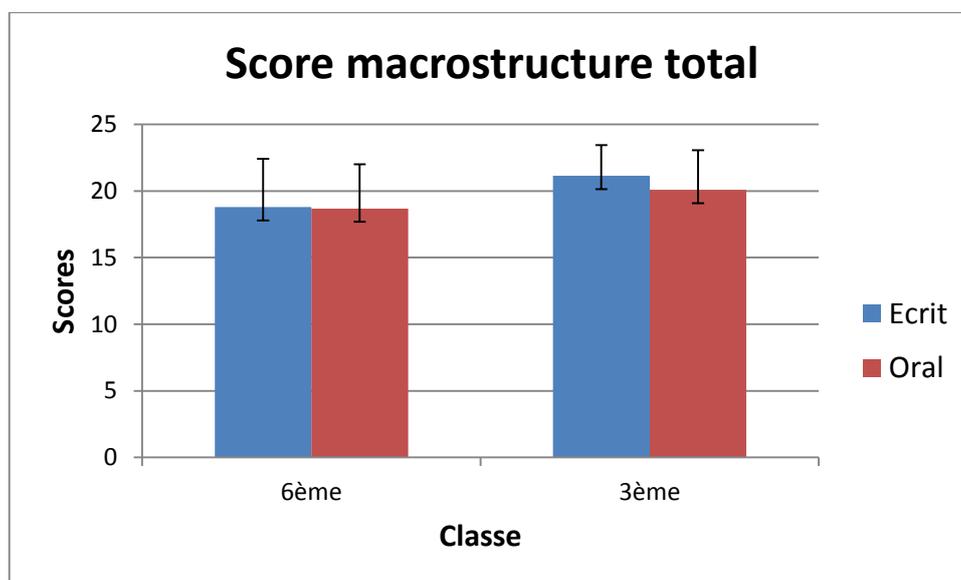
Les mesures effectuées ont été rassemblées dans un fichier Excel sous forme de tableur. Ces données ont ensuite été l'objet d'analyses statistiques descriptives et inférentielles : test T de Student indépendant pour comparer les VI en inter, test T de Student apparié pour comparer les VI en intra, Khi-deux de Pearson pour échantillons appariés et indépendants, et le test post-hoc de Scheffé. Le seuil de significativité utilisé dans cette étude est $p < .05$. Les moyennes et écarts-types des VD de la macrostructure sont présentées en annexe IV.

I Mesures de la macrostructure

1 Score total de la macrostructure

Un test T de Student indépendant a permis de comparer les moyennes des deux groupes d'âge en modalité écrite. Les résultats mettent en évidence un effet significatif de l'âge sur le nombre d'éléments de la macrostructure cités : $t(40) = -2,5, p = .02$. A l'oral en revanche, il n'y a pas de différence significative entre les groupes : $t(40) = -1,4, p = .16$

Un test T de Student apparié a permis de comparer la modalité orale et écrite chez les 6es, ce qui n'a pas permis de mettre en évidence de différence significative : $t(19) = 0,21, p = .84$. Chez les 3es également, la différence entre les modalités n'est pas significative : $t(22) = 1,6, p = .13$.



Graphique 1 : Total scores en macrostructure 6^e et 3^e

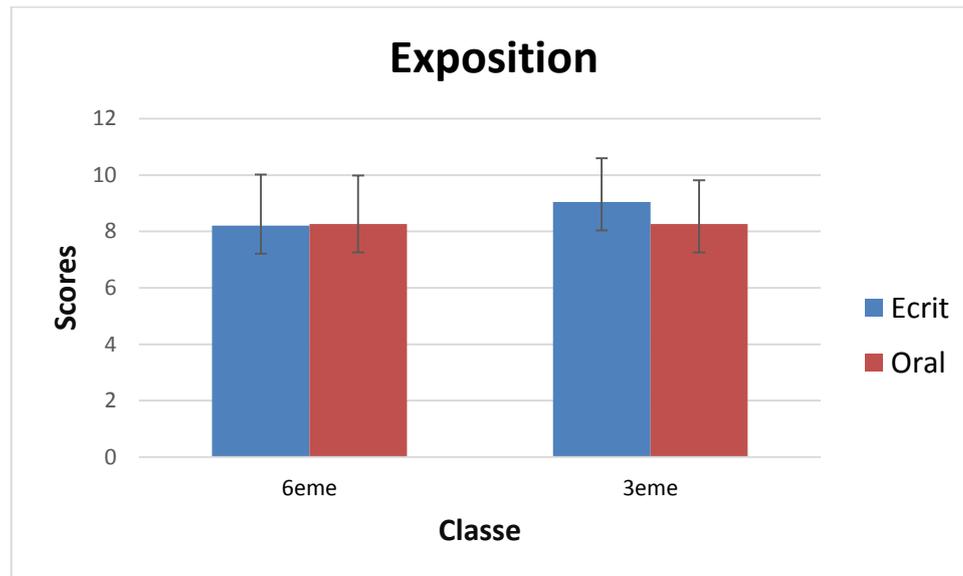
2 Sous-mesures de la macrostructure

2.1 Exposition /11

Le test de Student appliqué aux scores des deux groupes pour l'exposition n'a pas mis en évidence de différence significative en modalité écrite : $t(40) = -1,6$, $p = .11$, ni en modalité orale : $t(40) = -0,08$, $p = .9$.

Pour le groupe des 6^{es}, le test n'a pas mis en évidence de différence significative entre les modalités : $t(18) = -0,17$, $p = .86$.

Pour le groupe des 3^{es}, on relève une différence tendancielle entre les modalités : $t(22) = 1,8$, $p = .09$. Ce groupe a mentionné davantage d'éléments de l'exposition à l'écrit qu'à l'oral.

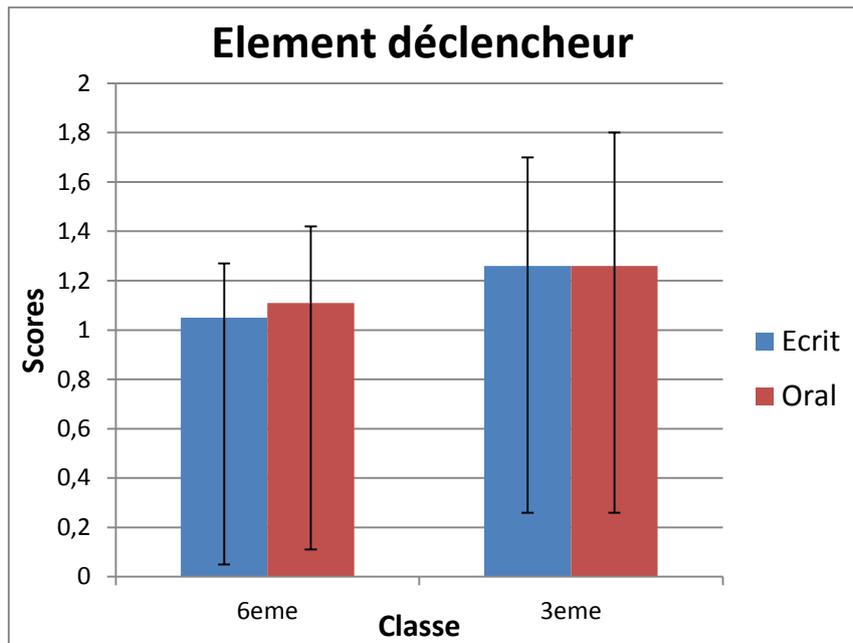


Graphique 2 : Scores de la partie exposition des 6^{es} et 3^{es}

2.2 Elément déclencheur /2

Le test T de Student indépendant appliqué aux résultats des deux groupes en modalité écrite met en évidence une différence tendancielle entre les groupes : $t(40) = -1,8$, $p = .07$. Les 3^{es} mentionnent davantage d'éléments de l'élément déclencheur que les 6^{es}. En modalité orale, la différence n'est pas significative : $t(40) = -1,1$, $p = .27$.

Le test T de Student apparié appliqué au groupe des 6^{es} ne met pas en évidence de différence significative entre les modalités : $t(18) = -1$, $p = .33$. On constate la même chose chez les 3^{es} : $t(22) = 0$, $p = 1$.

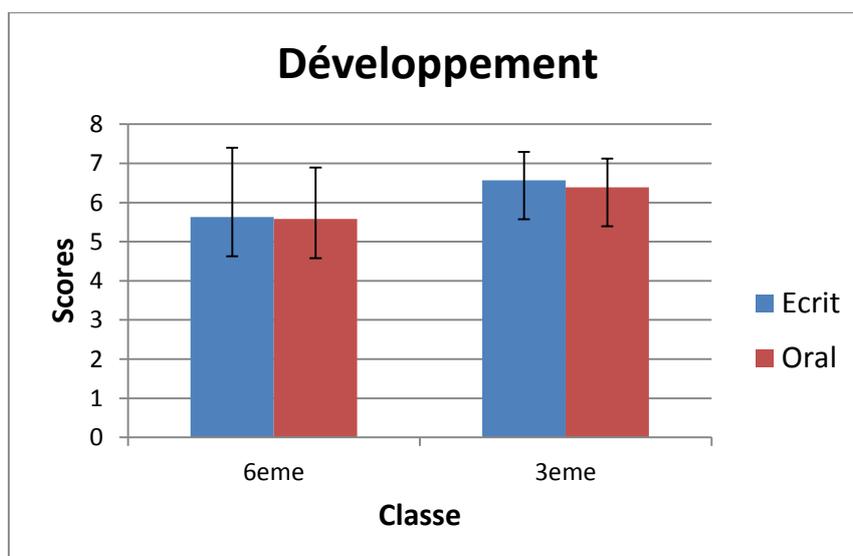


Graphique 3 : Scores de la partie élément déclencheur des 6^{es} et 3^{es}

2.3 Développement /7

Le test T de Student indépendant appliqué à la modalité écrite met en évidence une différence significative entre les groupes pour cette mesure : $t(40) = -2,3$, $p = .03$. A l'oral, on retrouve également une différence significative : $t(40) = -2,9$, $p = .005$. Les 3^{es} ont, dans les deux modalités, mentionné plus d'éléments du développement que les 6^{es}.

Le test T de Student apparié appliqué aux scores des 6^{es} ne met pas en évidence de différence significative entre l'oral et l'écrit : $t(18) = 0,19$, $p = .85$. Chez les 3^{es} également, aucune différence significative n'est relevée : $t(22) = 0,22$, $p = .08$.

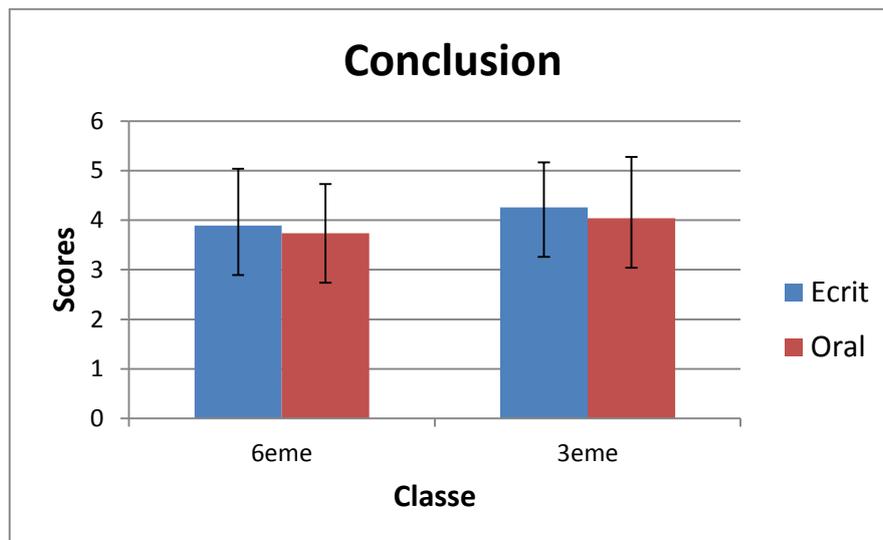


Graphique 4 : Scores de la partie développement des 6^{es} et 3^{es}

2.4 Conclusion /5

Le test T de Student indépendant appliqué à la modalité écrite ne met pas en évidence de différence significative liée à la classe : $t(40) = -1,15$, $p = .26$. On ne retrouve pas non plus de différence significative à l'oral : $t(40) = -0,75$, $p = .46$.

Le test T de Student apparié appliqué aux scores des 6^{es} ne révèle pas de différence significative d'une modalité à l'autre $t(18) = 0,64$, $p = .53$. Pour le groupe des 3^{es}, aucune différence significative n'est mise en évidence : $t(22) = 1,29$, $p = .21$.



Graphique 5 : Scores de la partie conclusion des 6^{es} et 3^{es}

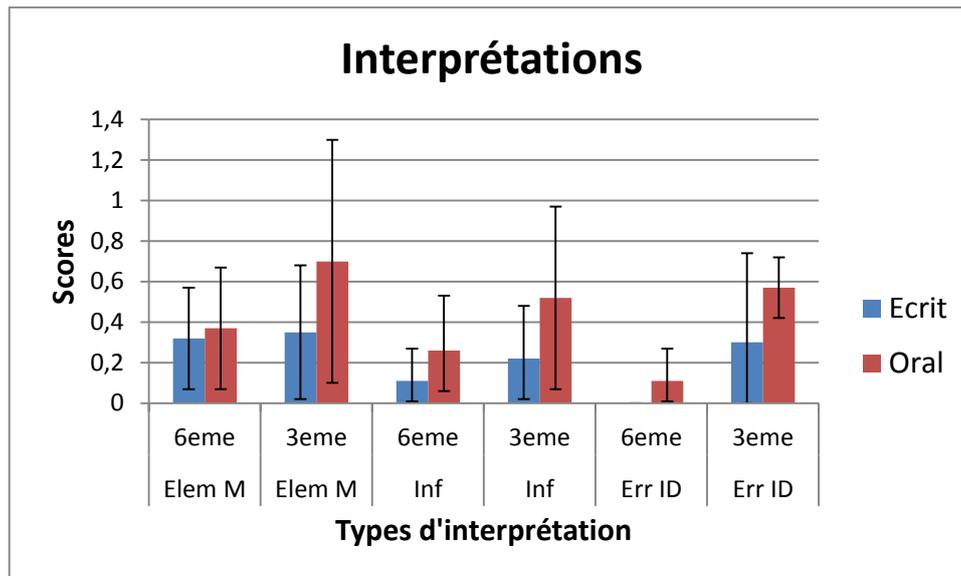
2.5 Interprétations

Le test T de Student indépendant appliqué aux scores des deux groupes en modalité écrite ne révèle aucune différence significative pour les trois items que nous avons testé : pour les éléments mentaux $t(40) = -0,18$, $p = .86$, pour les inférences $t(40) = -0,82$, $p = .41$, pour les erreurs d'identification $t(40) = -1,5$, $p = .14$.

A l'oral, le test ne montre pas non plus de différence significative entre les groupes pour les trois items suivants : les éléments mentaux $t(40) = -1,16$, $p = .25$, les inférences $t(40) = -1,09$, $p = .28$, les erreurs d'identification $t(40) = -1,4$, $p = .17$.

Le test T de Student apparié utilisé pour comparer les deux modalités chez les 6^{es} ne révèle pas de différence significative pour les trois items : les éléments mentaux $t(18) = -0,4$, $p = .67$, les inférences $t(18) = -1,14$, $p = .27$, les erreurs d'identification $t(18) = -1,46$, $p = .16$.

Enfin, on ne trouve pas non plus de différence significative entre les modalités chez les 3^{es} : éléments mentaux $t(22) = -1,36$, $p = .19$, inférences $t(22) = -1,67$, $p = .11$, erreurs d'identification $t(22) = -1,03$, $p = .31$.



Graphique 6 : Scores à la partie interprétation des 6^{es} et 3^{es}

II Mesures de la microstructure

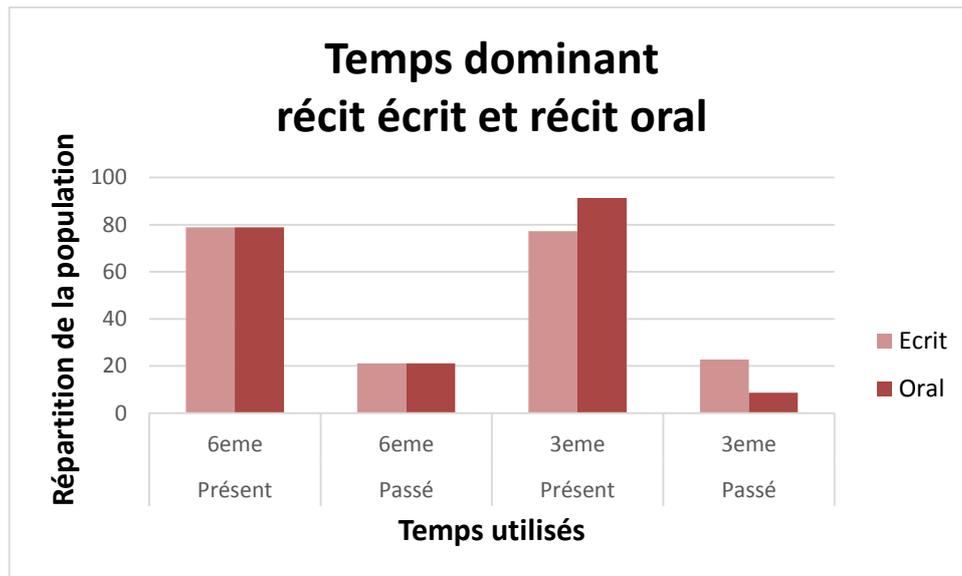
1 Temps dominant

Nous avons ici étudié les temps d’ancrage des récits de nos deux groupes. Il apparaît que pour chaque groupe, le temps dominant est très majoritairement le présent (voir graphique 11).

Le test de Khi-Deux de Pearson appliqué à l’utilisation du présent dans les corpus écrits montre qu’il n’y a pas de différence significative entre les groupes ($p = .897$). C’est également le cas en modalité orale : $p = .255$.

Ce test montre également que chez les 6^{es}, il n’existe pas d’effet de la modalité sur l’utilisation préférentielle du présent comme temps d’ancrage de leurs récits : $p = .110$.

C’est également le cas pour les 3^{es} : $p = .421$



Graphique 7 : Répartition de la population en fonction du temps dominant du corpus selon la modalité

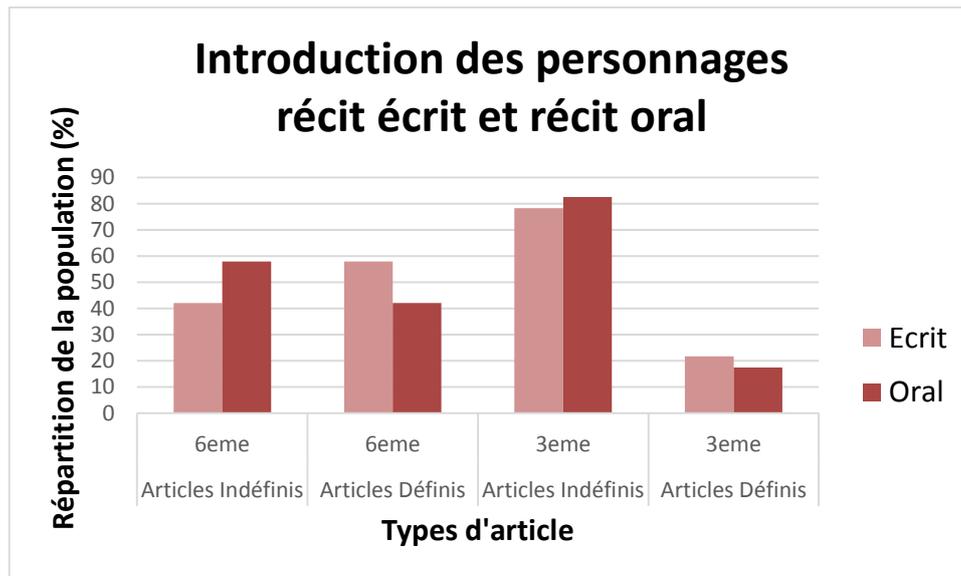
2 Référence aux personnages

2.1 Introduction des personnages

Nous avons ici déterminé quelle proportion de participants de chaque groupe utilisait pour introduire les personnages des formes définies ou des formes indéfinies.

Le test du khi-deux de Pearson appliqué indique qu'il existe une différence significative entre les deux groupes en modalité écrite, ($p = .16$), c'est-à-dire que les 3^{es} utilisent davantage les formes indéfinies pour introduire les personnages. A l'oral, la différence n'est que tendancielle entre les deux groupes ($p = .07$), les 3^{es} utilisant là encore plus les articles indéfinis pour introduire les personnages que les 6^{es}.

Le test montre également que les participants de 6^e utilisent davantage les formes indéfinies pour introduire les personnages à l'oral qu'à l'écrit ($p = .05$). La même tendance se dégage chez les 3^{es} ($p = .02$).



Graphique 8 : Répartition de la population en fonction de l'introduction des personnages selon la modalité

2.2 Maintien et réintroduction des personnages

Un test T de Student nous a permis de comparer l'utilisation des coréférents pour réintroduire et maintenir les personnages, dans les deux groupes et les deux modalités.

A l'écrit, le test ne montre aucune différence significative entre les 6^{es} et les 3^{es}, que ce soit pour le total des coréférents : $t(40) = -1,4, p = .18$, ou pour le détail : les Pronoms Personnels Sujets (PPS) $t(40) = 1,3, p = .19$, les Pronoms Personnels Sujets Ambigus (PPSA) $t(40) = 0,2, p = .8$, les Pronoms Démonstratifs (PD) $t(40) = -1,3, p = .2$, les Pronoms Personnels Compléments (PPC) $t(40) = -0,06, p = .95$, les Pronoms Relatifs (PR) $t(40) = -1,3, p = .19$, ou les Formes Nominales $t(40) = -1,4, p = .18$.

A l'oral en revanche on observe une différence significative entre les deux tranches d'âge pour le total des coréférents : $t(40) = -2,14, p = .04$; les 3^{es} les utilisent davantage. En revanche, on ne relève aucune différence significative pour les PPS $t(40) = -0,83, p = .41$, les PD $t(40) = 0,21, p = .84$, les PPC $t(40) = -0,23, p = .82$, les PR $t(40) = -0,21, p = .84$ et les Formes Nominales $t(40) = -0,82, p = .42$.

On observe que les 6^{es} ont utilisé davantage de PPS ambigus que les 3^{es} : $t(40) = 2,35, p = .02$

Le test T de Student apparié appliqué aux scores dans les deux modalités pour le groupe des 6^{es} montre qu'ils ont utilisé significativement plus de coréférents à l'oral qu'à l'écrit : $t(18) = -2,0, p = .06$. Cela se retrouve pour les PPS : $t(18) = -4,89, p = .0001$, les PD $t(18) = -4,39, p = .0004$, les PR $t(18) = -2,17, p = .04$. On remarque également que les PPS ambigus sont retrouvés de manière significativement supérieure à l'oral : $t(18) = -3,65, p = .002$.

Le test montre également que ce groupe utilise significativement plus de Formes Nominales à l'écrit qu'à l'oral : $t(18) = 3,18, p = .005$.

En revanche, il n'existe pas de différence significative pour les PPC : $t(18) = 0,32, p = .75$.

Le test T de Student apparié appliqué cette fois aux 3^{es} met en évidence le fait qu'ils utilisent significativement plus de coréférents à l'oral qu'à l'écrit : $t(22) = -4,37, p = .0002$. Cet effet se retrouve pour les PPS $t(22) = -6,41, p = .000002$, les PD $t(22) = -4,69, p = .0001$. On remarque que les PPS Ambigus ne présentent pas de différence significative d'une modalité à l'autre : $t(22) = 0,31, p = .76$, ainsi que les PPC $t(22) = 1,03, p = .31$ et les PR $t(22) = -1,1, p = .28$.

En revanche, ce groupe utilise significativement plus de Formes Nominales à l'écrit qu'à l'oral : $t(22) = 3,98, p = .0006$.

Un test de Scheffé a été appliqué aux différents types de coréférents, afin de constater quels types étaient plus employés que les autres. Chez les 6^{es} en modalité écrite, on constate que les Formes Nominales sont majoritaires par rapport aux PPS ($p = .00$), aux PPC ($p = .00$), aux PR ($p = .00$) et aux PD ($p = .00$). On remarque également que les PPS sont plus nombreux que les PR ($p = 0,000001$) et les PPC ($p = .002$).

A l'oral, les Formes Nominales sont encore majoritaires par rapport aux PPC ($p = .00$), aux PR ($p = .00$) et aux PD ($p = .00$), mais pas par rapport aux PPS ($p = .45$). Les PPS sont plus utilisés que les PPC ($p = .00$), les PR ($p = .00$) et les PD ($p = .00$).

Le test de Scheffé a également été appliqué aux données des 3^{es}. Il apparaît qu'à l'écrit, les Formes nominales sont significativement plus employées que les PPS ($p = .00$), les PR ($p = .00$), les PPC ($p = .00$) et les PD ($p = .00$). Les PPS sont eux plus utilisés que les PR ($p = .00$), les PPC ($p = .004$) et les PD ($p = .00$).

A l'oral, les Formes Nominales restent le type de coréférent le plus utilisé ; elles sont significativement plus employées que les PR ($p = .00$), les PPC ($p = .00$), les PD ($p = .00$), mais pas plus que les PPS. Les PPS, eux, sont significativement plus utilisés que les PR ($p = .00$), les PPC ($p = .00$) et les PD ($p = .00$).

Tableau 5 : Mesures coréférents

En %	6 ^e				3 ^e			
	Oral		Ecrit		Oral		Ecrit	
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET
Total coref.	31,1	11,4	27,5	10,6	39,6	13,9	32	10,5
PPS	31,8	8,5	22,6	9,3	13,3	5,5	33,9	8,7
PPSA	2,1	1,8	0,4	1,2	0,9	1,4	0,3	1,02
PD	4,9	4,9	0	0	0,04	0,2	4,7	4,3
PPC	9,3	7,1	9,8	6,6	3,6	2,7	8,9	5,2
PR	4,9	4,9	2,1	3,2	1,8	1,7	4,7	4,3
Forme nom.	37	11,9	44,1	13,1	39,8	9,7	49,5	12,1

3 Liens logiques

3.1 Connecteurs logiques

Un test T de Student indépendant a été appliqué aux scores des deux groupes en modalité écrite. On ne relève aucune différence significative que ce soit pour le total des connecteurs logiques $t(40) = -0,30$, $p = .77$, ou pour les sous-mesures suivantes : But $t(40) = -0,08$, $p = .94$, Cause $t(40) = 0,65$, $p = .52$, Opposition $t(40) = -0,88$, $p = .39$, Conséquence $t(40) = -0,42$, $p = .68$. Concernant la diversité, il n'y a pas non plus de différence significative $t(40) = -0,33$, $p = .73$. En revanche, on remarque qu'il existe une différence tendancielle pour les connecteurs exprimant l'Hypothèse $t(40) = 1,92$, $p = .06$; ce sont les 6^{es} qui les encodent davantage.

En modalité orale, le test ne révèle pas de différence significative concernant l'emploi des connecteurs logiques : Total des connecteurs logiques utilisés $t(40) = -1,46$, $p = .15$, But $t(40) = 0,96$, $p = .34$, Cause $t(40) = 0,39$, $p = .69$, Opposition $t(40) = 1,05$, $p = .30$, Hypothèse $t(40) = -1,33$, $p = .19$, ainsi que la Diversité $t(40) = -0,71$, $p = .47$.

En revanche, il existe une différence significative pour les connecteurs exprimant la Conséquence ; les 3^{es} les encodent davantage : $t(40) = -2,15$, $p = .04$.

Le test T de Student apparié qui a été appliqué aux données dans les deux modalités chez les 6^{es} révèle qu'il n'existe pas de différence significative pour le total des connecteurs logiques $t(18) = 0,77$, $p = .45$. Cet effet se retrouve pour les connecteurs exprimant le But $t(18) = 0,66$, $p = .52$, la Cause $t(18) = -1,27$, $p = .22$, l'Opposition $t(18) = 1,5$, $p = .15$, la Conséquence $t(18) = -1,05$, $p = .31$. Par ailleurs, les connecteurs exprimant l'Hypothèse sont significativement plus utilisés à l'écrit qu'à l'oral : $t(18) = 2,66$, $p = .02$.

La comparaison entre les productions des 3^{es} dans les deux modalités révèle qu'il existe une différence tendancielle pour le total des connecteurs logiques $t(22) = -1,86$, $p = .08$, en effet, ceux-ci sont davantage retrouvés à l'oral. Le même effet se retrouve pour les connecteurs de Conséquence $t(22) = -4,96$, $p = .00006$. En ce qui concerne les connecteurs d'Opposition, on remarque qu'ils sont significativement plus utilisés à l'écrit qu'à l'oral $t(22) = 3,25$, $p = .004$.

Enfin, les connecteurs suivant ne sont pas significativement différents : le But $t(22) = 1,49$, $p = .15$, la Cause $t(22) = -1,57$, $p = .13$ et l'Hypothèse $t(22) = -1,03$, $p = .32$.

Un test post hoc de Scheffé a été ensuite appliqué aux différents types de connecteurs logiques, afin de voir si un type de connecteur était davantage utilisé qu'un autre.

Concernant les 6^{es} en modalité écrite, aucun type de connecteur n'a été préférentiellement utilisé par rapport aux autres.

En modalité orale en revanche, le test a montré que les connecteurs exprimant la Conséquence étaient davantage utilisés que les connecteurs de Cause ($p = .0001$), d'Opposition ($p = .002$) et d'Hypothèse ($p = .00007$).

Le test de Scheffé appliqué aux résultats des 3^{es} en modalité écrite montre que les connecteurs de Cause ont été moins utilisés que les connecteurs de But ($p = .0004$), d'Opposition ($p =$

.003) et de Conséquence ($p = .003$), et que les connecteurs d'Hypothèse ont été moins utilisés que ceux de But ($p = .01$), d'Opposition ($p = .05$) et de Conséquence ($p = .05$).

A l'oral, le test montre que la Conséquence est largement plus encodée que les autres relations logiques : But ($p = .00$), Cause ($p = .00$), Opposition ($p = .00$), Hypothèse ($p = .00$).

Tableau 6 : Mesures connecteurs logiques

En %	6 ^e				3 ^e			
	Oral		Écrit		Oral		Écrit	
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET
Total connecteur.	2,8	1,7	3,1	1,8	3,5	1,2	2,9	1,7
But	23,7	20,5	27,7	27,7	17,4	21,8	28,2	22,6
Cause	6,8	14,5	2,5	6,4	5,2	11,5	1,5	3,9
Opposition	12,4	16,5	19	20,1	7,8	11,9	25	23,5
Conséquence	41,3	31,1	28,8	35,5	59,6	24,1	25,1	22,4
Hypothèse	5,3	7,9	16,7	20,9	10	13,7	7,2	10,3
Diversité	2,9	1,62	2,84	1,3	3,21	1,27	3	1,65

3.2 Connecteurs temporels

Un test T de Student indépendant a été appliqué aux scores des deux groupes en modalité écrite. Il révèle que les 6^{es} utilisent significativement plus de connecteurs temporels que les 3^{es} : $t(40) = 0,22$, $p = .03$. Ils utilisent également de manière tendancielle davantage de connecteurs de Successivité $t(40) = 1,81$, $p = .08$.

En revanche, les 3^{es} encodent significativement plus la Simultanéité $t(40) = -2,45$, $p = .02$.

Pour l'Interruption, on ne relève pas de différences significatives entre les groupes $t(40) = 1,06$, $p = .29$.

En modalité orale, il y a encore un effet de l'âge sur l'utilisation des connecteurs : les 6^{es} utilisent significativement plus de connecteurs temporels que les 3^{es} $t(40) = 2,5$, $p = .04$, et ils encodent tendanciellement plus la Successivité $t(40) = 1,89$, $p = .07$.

Par ailleurs, il n'existe pas de différence significative pour les connecteurs exprimant la Simultanéité $t(40) = -1,64$, $p = .11$ et l'Interruption $t(40) = -1,07$, $p = .29$.

Le test T de Student apparié montre qu'il n'existe pas de différence significative entre le total des connecteurs temporels utilisés par les 6^{es} à l'oral et à l'écrit $t(18) = -1,39$, $p = .18$. On remarque cependant qu'il existe un effet de la modalité sur les connecteurs encodant la Successivité $t(40) = -3,64$, $p = .002$, ils sont en effet plus utilisés à l'oral. Les connecteurs d'Interruption sont eux significativement plus employés à l'écrit qu'à l'oral $t(18) = 3,42$, $p = .003$.

En revanche pour la Simultanéité on ne trouve aucune différence significative $t(18) = -0,89$, $p = .39$.

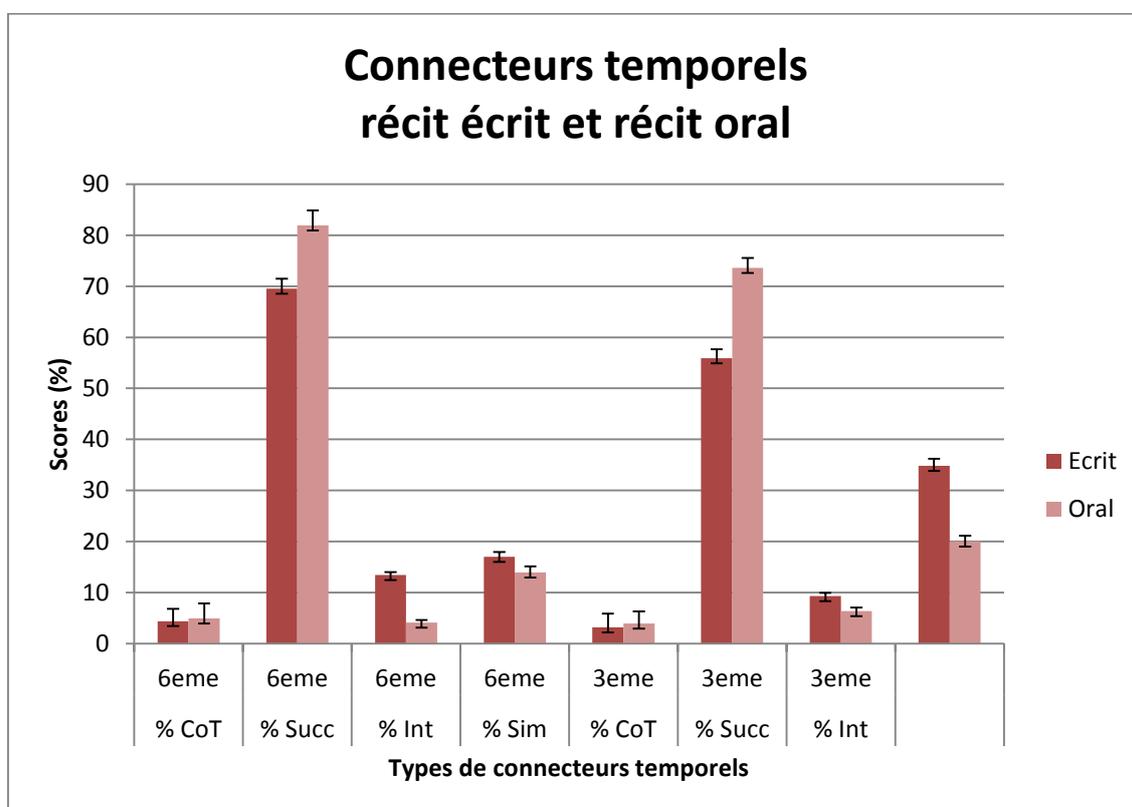
Chez les 3^{es}, il existe une différence tendancielle mise en évidence par le test entre les deux modalités pour le total des connecteurs temporels $t(22) = -1,81, p = .08$; ce groupe utilise plus de connecteurs temporels à l'oral. Ils utilisent également significativement plus de connecteurs de Successivité à l'oral $t(22) = -2,62, p = .02$. Les connecteurs de Simultanéité sont eux significativement plus employés à l'écrit $t(22) = 2,12, p = .05$.

Pour les connecteurs exprimant l'Interruption, il n'existe pas d'effet de la modalité $t(22) = 1,02, p = .32$.

Un test de Scheffé a été appliqué aux résultats des 6^{es} afin de mettre en évidence quels types de connecteurs temporels sont les plus utilisés. On note qu'à l'écrit, ce groupe utilise préférentiellement des connecteurs de Successivité par rapport aux connecteurs de Simultanéité ($p = .00$) et d'Interruption ($p = .00$). La même tendance se dégage à l'oral ; les connecteurs de Successivité sont plus utilisés que ceux de Simultanéité ($p = .00$) et d'Interruption ($p = .00$).

Le test de Scheffé appliqué aux données des 3^{es} montre qu'en modalité écrite, les connecteurs exprimant la Successivité sont plus nombreux que ceux exprimant la Simultanéité ($p = .01$) et l'Interruption ($p = .00$). Les connecteurs de Simultanéité sont plus employés que ceux d'Interruption ($p = .000008$).

En modalité orale, les effets retrouvés sont similaires à la modalité écrite : la Successivité est plus encodée que la Simultanéité ($p = .00$) et que l'Interruption ($p = .00$). La Simultanéité est plus encodée que l'Interruption ($p = .009$).



Graphique 9 : Répartition de la population en fonction des connecteurs temporels utilisés selon la modalité

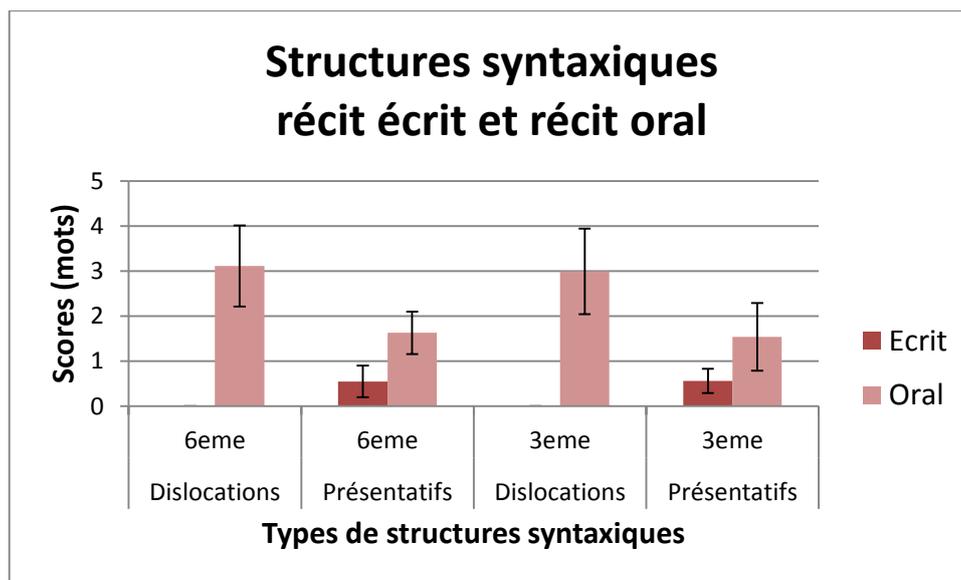
4 Structures syntaxiques

Un test T de Student a été appliqué aux résultats des deux groupes en modalité écrite en ce qui concerne les structures syntaxiques spécifiques. Il montre qu'il n'y a aucun effet de groupe sur l'utilisation des présentatifs $t(40) = -0,09, p = .92$. Par ailleurs, nous n'avons retrouvé aucune dislocation en modalité écrite.

A l'oral, le même test a été appliqué, il montre qu'il n'existe pas non plus d'effet de groupe sur ces structures : présentatifs $t(40) = 0,08, p = .93$ et dislocations $t(40) = -0,94, p = .35$.

Le test T de Student apparié appliqué met en évidence un effet significatif de la modalité chez les 6^{es} sur l'utilisation des présentatifs $t(18) = -4,21, p = .0005$; ceux-ci sont plus employés à l'oral. Ce n'est pas le cas pour les dislocations $t(18) = -1, p = .33$.

Chez les 3^{es}, il existe également un effet significatif de la modalité sur les présentatifs $t(22) = -3,28, p = .003$; ils sont plus employés à l'oral. Ce n'est pas le cas pour les dislocations $t(22) = -1,42, p = .17$.

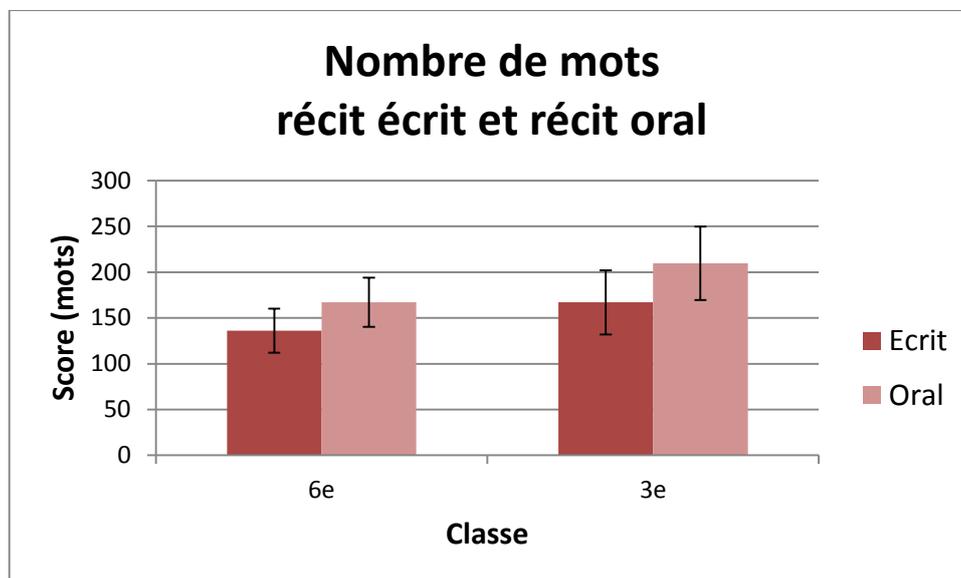


Graphique 10 : Répartition de la population en fonction des structures syntaxiques spécifiques utilisées selon la modalité

5 Nombre de mots

Un test T de Student indépendant a été appliqué aux résultats des deux groupes à l'écrit en ce qui concerne le total de mots de leurs corpus. Il apparaît que la différence n'est pas significative ($t(40) = -1,63, p = .11$). A l'oral en revanche, on remarque que les 3^{es} produisent des corpus significativement plus long $t(40) = -2,30, p = .03$.

Le test T de Student apparié appliqué aux deux modalités chez les 6^{es} révèle que les productions orales sont significativement plus longues : $t(18) = -4,19, p = .0005$. Il en va de même pour les 3^{es} : $t(22) = -6,03, p = .000005$.



Graphique 11 : Répartition de la population en fonction du nombre de mots produits selon la modalité

III Synthèse des résultats

Le tableau suivant présente une synthèse des tests statistiques appliqués aux données obtenues pour la macrostructure dans les deux modalités et pour les deux groupes. Nous y indiquons quelles comparaisons se sont avérées significatives (*en rouge dans le tableau*) ou tendanciennes. Les comparaisons non significatives sont exprimées par le symbole « - ».

Tableau 7 : Synthèse macrostructure

	Comparaison 6 ^e /3 ^e à l'Écrit	Comparaison 6 ^e /3 ^e à l'Oral	Comparaison Oral/Écrit pour le groupe 6 ^e	Comparaison Oral/Écrit pour le groupe 3 ^e
Total macrostructure	Plus élevé chez les 3 ^{es}	-	-	-
Détails de l'exposition	-	-	-	Plus nombreux à l'écrit
Détails de l'élément déclencheur	Plus nombreux chez les 3 ^{es}	-	-	-
Détails du développement	Plus nombreux chez les 3 ^{es}	Plus nombreux chez les 3 ^{es}	-	-
Détails de la conclusion	-	-	-	-
Interprétations				

• <i>Eléments mentaux</i>	-	-	-	-
• <i>Inférences</i>	-	-	-	-
• <i>Erreurs interprétation</i>	-	-	-	-

Le tableau suivant présente une synthèse des tests statistiques appliqués aux données obtenues pour la microstructure dans les deux modalités et pour les deux groupes. Nous y indiquons quelles comparaisons se sont avérées significatives (*en rouge dans le tableau*) ou tendancielle. Les comparaisons non significatives sont exprimées par le symbole « - ».

Tableau 8 : Synthèse microstructure

	<i>Comparaison 6^e/3^e à l'Écrit</i>	<i>Comparaison 6^e/3^e à l'Oral</i>	<i>Comparaison Oral/Écrit pour le groupe 6^e</i>	<i>Comparaison Oral/Écrit pour le groupe 3^e</i>
<i>Temps dominant (ancrage au présent)</i>	-	-	-	-
<i>Introduction des personnages (formes indéfinies)</i>	Plus utilisées chez les 3 ^{es}	Plus utilisées chez les 3 ^{es}	Plus utilisées à l'oral	Plus utilisées à l'oral
<i>Maintien et réintroduction des personnages</i>				
• <i>Total coréférents</i>	-	Plus utilisés par les 3 ^{es}	Plus utilisés à l'oral	Plus utilisés à l'oral
• <i>PPS</i>	-	-	Plus utilisés à l'oral	Plus utilisés à l'oral
• <i>PPSA</i>	-	Plus retrouvés chez les 6 ^{es}	Plus retrouvés à l'oral	-
• <i>PD</i>	-	-	Plus utilisés à l'oral	Plus utilisés à l'oral
• <i>PPC</i>	-	-	-	-
• <i>PR</i>	-	-	Plus utilisés à l'oral	-
• <i>Formes nom.</i>	-	-	Plus utilisées à l'écrit	Plus utilisées à l'écrit
<i>Connecteurs logiques</i>				
• <i>Total connecteurs</i>	-	-	-	Plus élevé à l'oral
• <i>But</i>	-	-	-	-
• <i>Cause</i>	-	-	-	-
• <i>Opposition</i>	-	-	-	Plus encodée à l'écrit

• Conséquence	-	Plus encodée par les 3 ^{es}	-	Plus encodée à l'oral
• Hypothèse	Plus encodée par les 6 ^{es}	-	Plus encodée à l'écrit	-
• Diversité connecteurs	-	-	-	-
Connecteurs temporels				
• Total connecteurs	Plus élevé chez les 6 ^{es}	Plus élevé chez les 6 ^{es}	-	Plus élevé à l'oral
• Successivité	Plus encodée par les 6 ^{es}	Plus encodée par les 6 ^{es}	Plus encodée à l'oral	Plus encodée à l'oral
• Interruption	-	-	Plus encodée à l'écrit	-
• Simultanéité	Plus encodée par les 3 ^{es}	-	-	Plus encodée à l'écrit
Structures syntaxiques spécifiques				
• Présentatifs	-	-	Plus utilisés à l'oral	Plus utilisés à l'oral
• Dislocations	-	-	-	-
Nombre total de mots du corpus	-	Plus élevé chez les 3 ^{es}	Plus élevé à l'oral	Plus élevé à l'oral

Chapitre V

DISCUSSION DES RESULTATS

I Interprétation des résultats et validation des hypothèses

1 Mesures de la macrostructure

1.1 Score total de la macrostructure

Nous rappelons que la grille de cotation de la macrostructure (visible en annexe IV.1) est basée sur les travaux de l'équipe d'EVALEO (Launay, Maeder, Roustit & Touzin, sous presse). Elle est évaluée sur un score total de 25 points.

On peut noter qu'un seul enfant de notre population atteint le score maximal, ce qui nous interroge sur la pertinence de certains items présents dans la grille de cotation de la macrostructure. En effet, certains détails sont très peu mentionnés (la terrasse, le garçon triste d'avoir perdu son chien). Une modification de la grille semble donc envisageable.

D'une manière générale, la plupart des éléments essentiels à la compréhension de l'histoire apparaissent dans les corpus des enfants. Cette observation avait déjà été faite dans l'étude de Bozian et Montay (2012), qui s'était intéressée aux productions orales d'enfants de 9 à 11 ans, en se basant sur l'histoire de la grenouille. Si le matériel de base diffère, d'un point de vue développemental notre étude se place à la suite de la leur. Elles n'avaient pas retrouvé de différence significative entre chaque classe d'âge au niveau du score total de la macrostructure du récit oral, tout comme nous. Cependant, en testant également l'écrit, notre étude permet de montrer qu'il y a une évolution des productions dans cette modalité.

Il apparaît en effet dans nos résultats que la moyenne oscille entre 18 et 21 points pour le récit écrit, et entre 18 et 19 points pour le récit oral. Notre hypothèse selon laquelle les enfants seraient plus informatifs avec l'âge (H2) s'est confirmée pour le récit écrit mais pas pour le récit oral. Les 3^{es} mentionnent plus d'éléments de l'histoire que les 6^{es} quand il s'agit du récit écrit, ce que l'on peut expliquer par le fait que la contrainte de l'écrit est moins forte pour eux puisque les tâches de bas niveau sont plus fortement automatisées. Ils ont donc plus de ressources cognitives disponibles pour se remémorer les détails de l'histoire. D'après le modèle de Berninger & Swanson (1994) que nous avons déjà présenté, les tâches de bas niveau ont en effet un gros impact sur la production écrite finale.

1.2 Sous-mesures de la macrostructure

Le découpage de la trame narrative que nous avons retenu se compose de 5 sous-mesures qui permettent de mesurer l'informativité des enfants. Notre première hypothèse (H1) supposait que chaque étape du récit serait présente dans les deux groupes. Nous voulions également savoir s'il y avait une évolution du nombre d'éléments mentionnés pour chaque sous-mesure en fonction de l'âge (H2). Enfin, nous avons supposé que nous allions retrouver plus d'interprétations et d'éléments mentaux chez les 3^{es} (H3).

Les analyses montrent que les résultats de l'Exposition, de la Conclusion et des Interprétations ne montrent pas d'évolution significative du nombre d'items mentionnés en fonction de l'âge. Nous observons globalement peu de changements pour ces mesures entre la 6^e et la 3^e.

En revanche, les résultats pour l'Élément déclencheur et le Développement ont permis de montrer qu'il y avait une différence significative entre les productions des élèves de 6^e et celles des 3^{es}. Nous allons donc développer plus particulièrement ces deux sous-mesures.

1.2.1 Élément déclencheur

L'élément déclencheur est un passage clé de l'histoire, puisqu'il est à l'origine des diverses péripéties (le développement). Il est composé de deux items : le fait que le chien se sauve, et le fait que le petit s'en aperçoive et pleure. Ce dernier item de l'élément déclencheur est très rarement mentionné par les sujets. Nous avons retrouvé une différence tendancielle entre les deux tranches d'âge au niveau de l'écrit, les 3^{es} évoquant plus fréquemment les deux éléments que les 6^{es} : un seul 6^e évoque ces deux éléments à l'écrit, contre six 3^{es}.

Cette évolution est cependant très fine, et on sait grâce aux études de Hilaire-Debove et Durand (2008) et de Bozian et Montay (2012) que l'élément déclencheur (ou incitateur) apparaît vers 5 ans, et connaît une évolution significative entre 9 et 11 ans. Notre étude montre qu'il continue à évoluer de manière moins prononcée jusqu'à 15 ans.

1.2.2 Développement

Le développement correspond aux différentes péripéties que vont vivre les personnages pour retrouver leur chien disparu. On retrouve 7 items dans cette mesure, qui sont significativement plus mentionnés par les 3^{es} à l'écrit comme à l'oral. On peut donc constater qu'avec l'âge, les productions sont plus précises dans les deux modalités. Il serait intéressant de voir si cette significativité des résultats est reproductible avec un échantillon plus grand, afin de savoir si cette sous-mesure peut être considérée comme un indicateur fiable du développement de la macrostructure au collège.

1.3 Conclusion

On constate donc que notre hypothèse (H1) selon laquelle les différentes parties de la trame seraient mentionnées par les deux groupes avec plus de détails pour les 3^{es} est validée. En effet, les 6^{es} et les 3^{es} évoquent suffisamment d'éléments pour être considérés comme informatifs.

Notre hypothèse (H2) selon laquelle il y aurait plus de détails pour chaque sous-mesure chez les 3^{es} n'est que partiellement validée. En effet, les 3^{es} donnent significativement plus d'éléments pour l'élément déclencheur et le développement, et obtiennent un score total en macrostructure supérieur aux 6^{es} à l'écrit, mais cela ne peut être généralisé à toutes les sous-mesures.

En revanche, notre hypothèse selon laquelle il y aurait significativement plus d'interprétations chez les 3^{es} que chez les 6^{es} n'est pas validée. En effet, il n'y a pas de différence significative

entre les deux groupes. Cependant, on peut quand même noter que le nombre d'inférences et d'éléments mentaux est plus élevé dans les récits des 3^{es} que des 6^{es}, bien que non significativement (H3).

2 Mesures de la microstructure

2.1 Les temps dominants

Les données de la littérature (Akinçi & Kern, 1998, Hilaire-Debove & Durand, 2008, Bozian et Montay, 2012) concernant le temps d'ancrage des récits d'enfants à partir d'images ont montré que le temps préférentiellement utilisé à partir de 10 ans est le présent, bien qu'il puisse subsister des systèmes mixtes, et l'emploi du passé. Nous avons donc supposé qu'il en irait de même avec notre population (H4).

Notre étude révèle que le présent est effectivement le temps majoritairement employé, à plus de 77% pour chaque classe et chaque modalité. Nous avons également émis la possibilité de retrouver des systèmes mixtes chez les 6^{es}, ce qui n'est pas arrivé.

Notre hypothèse H4 est donc validée, et vient confirmer les précédentes études effectuées sur le sujet et avec une tâche analogue à la nôtre.

En outre, nous avons formulé une hypothèse concernant les différences d'une modalité à une autre (H14). Nous avons supposé que l'utilisation du présent comme temps dominant ne serait pas sujet à un effet de la modalité, car aucun élément de la littérature ne nous le laissait à penser. Les résultats de la comparaison ont validé cette hypothèse.

2.2 La référence aux personnages

2.2.1 L'introduction des personnages

Dans notre étude, nous avons cherché à étudier de quelle manière chaque classe introduisait les personnages dans ses récits. Les études précédentes, notamment celles menées sur le test de la grenouille (Kern, 1997, Hilaire-Debove & Durand, 2008, Bozand & Montay, 2012) ont montré qu'il existait une évolution dans les structures employées par les enfants avec l'âge. En effet, selon la règle du given-new contract énoncée par Clark et Havinland (1977), les protagonistes de l'histoire doivent être introduits grâce une forme indéfinie, du type Déterminant indéfini + Nom. L'emploi de ce type de structure devient préférentiel à partir de 7 ans, et semble se poursuivre jusqu'à 10 ans (De Weck, 1991), sans pour autant être universel.

Nous avons donc posé l'hypothèse que les participants emploieraient majoritairement des formes indéfinies pour introduire les protagonistes, avec une évolution relative à l'âge (H5).

Nos résultats ont confirmé cette hypothèse, les deux groupes employant majoritairement les formes indéfinies. En outre, on a constaté une augmentation significative de ces formes à l'écrit chez les 3^{es}, et tendancielle à l'oral.

Cependant, il convient de souligner que notre étude présente sur ce point un défaut majeur : en effet, nous avons présenté deux fois le même récit aux participants, qu'ils ont par la suite

racontés face au même expérimentateur. De ce fait, nous avons placé les adolescents en situation de savoir partagé et de redite lors de leur seconde passation de l'épreuve de récit. Il est donc très probable qu'ils aient été influencés par cela, et aient par conséquent produit des formes définies, puisqu'ils avaient une première fois introduit les personnages en première passation. Ce biais est clairement identifié par Hickmann (2000), car il influence l'utilisation d'une forme par rapport à l'autre jusqu'à l'âge de 10 ans au moins.

N'ayant pas réalisé le biais que présentait notre protocole, nous n'avons donc pas pu contrôler l'effet que l'ordre des passations a eu sur l'introduction des personnages.

Ainsi, les résultats obtenus, bien que significatifs, nous semblent peu fiables, et ne permettent pas selon nous de confirmer notre hypothèse, car le biais induit est trop important.

2.2.2 Le maintien et la réintroduction des personnages

Concernant le maintien des personnages au long du récit, nous avons souhaité étudier quel emploi des coréférents était fait selon la classe. Les données de la littérature (Rutter & Raban, 1982, Yde & Spoelders, 1985, Karmiloff-Smith, 1986, Favart & Chanquoy, 2007) montrent que les enfants utilisent un nombre supérieur de coréférents en avançant en âge, et que la cohésion de ces anaphores est atteinte autour des 12 ans.

Nous avons donc supposé que l'évolution se poursuivrait et que les 3^{es} utiliseraient une plus grande diversité de coréférents pour maintenir et réintroduire les personnages dans leurs récits et qu'ils les maîtriseraient mieux.

Les résultats des analyses ont montré qu'il n'existait aucune différence dans l'emploi des sous-catégories de coréférents que nous avons définies : les pronoms personnels sujets, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs et les pronoms personnels compléments. Dans les deux modalités, nous n'avons pas pu constater si l'âge influait sur l'utilisation de l'une ou l'autre de ces catégories. Cependant, les coréférents sont significativement plus utilisés à l'oral par les 3^{es}.

Ces résultats viennent donc valider partiellement la première partie de notre hypothèse H6 : notre étude permet de mettre en évidence une augmentation de l'emploi de coréférents entre la sixième et la troisième à l'oral, mais ne révèle pas l'emploi préférentiel d'une catégorie particulière selon le groupe.

Par ailleurs, les résultats des analyses montrent que parmi les pronoms personnels sujet, il subsistait des emplois ambigus, chez les deux classes. Les 3^{es} produisent toutefois significativement moins d'erreurs que les 6^{es}. Cela va dans le sens de la seconde partie de l'hypothèse H6 : les 3^{es} semblent mieux maîtriser le maintien et la réintroduction des personnages.

Par ailleurs, nous avons formulé une seconde hypothèse pour cette sous-mesure (H12). Nous avons postulé que la diversité des coréférents employés serait plus importante pour chaque groupe à l'écrit qu'à l'oral. En effet, le caractère instantané de la modalité orale confère par nature moins de temps au locuteur pour préparer, et réviser son message (Fayol, 1997). Par conséquent, on s'attend à une gestion du maintien et de la réintroduction des personnages plus difficile et donc moins variée, et avec davantage d'erreurs à l'oral.

Nos résultats ne permettent pas vraiment de montrer un effet de la modalité sur la variété des coréférents employés pour maintenir et réintroduire les personnages. En effet, si les analyses montrent que les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et relatifs sont davantage retrouvés à l'oral, on sait également que les formes nominales restent la catégorie majoritairement employée dans les deux modalités. Or, nous n'avons pas étudié la diversité de ces formes. Aussi, il semble compliqué de dire qu'à l'oral les connecteurs sont moins variés à partir de notre étude, et notre hypothèse H12 ne peut pas être validée.

En revanche, on peut tout de même noter qu'en modalité orale, le nombre de pronoms personnels sujet augmente, au détriment des autres types de coréférents, et que ces pronoms présentent plus d'ambiguïtés. Cela pourrait aller dans le sens d'une difficulté à gérer la référence aux personnages dans cette modalité, et donc d'une tendance à utiliser des moyens linguistiques plus simples. En effet, notre histoire comporte deux garçons, et un chien, que nos participants reprennent par le pronom "il". Si cela ne pose pas de problème lors du maintien, pour la réintroduction en revanche, le pronom personnel n'est alors plus assez précis pour permettre au destinataire du message de comprendre à quel personnage l'adolescent fait référence.

2.3 Les liens logiques

2.3.1 Les connecteurs logiques

Nous avons fait l'hypothèse que les connecteurs logiques seraient présents dans les récits de nos deux groupes, mais que davantage de relations seraient encodées avec un plus grand nombre de connecteurs, et au moyen d'une plus grande diversité de ces derniers chez les 3^{es} (H7). En effet, les relations logiques énoncées sont en rapport avec les capacités du locuteur/scripteur à produire un discours qui ne soit plus uniquement basé sur l'analyse visuelle du récit, mais qui démontre également des capacités d'interprétation, et de prise en compte des connaissances du destinataire. Bernard-Barot et Géhard (2003), ont montré que cela est possible dès l'âge de 8/9 ans, mais que cette tendance se généralise autour de 14 ans, soit en classe de 3^e.

A l'écrit, l'analyse des résultats a montré qu'il n'existe pas de différence significative entre le nombre total de connecteurs utilisés selon la classe. Il n'y a pas non plus de différence entre la diversité de connecteurs employés. Nous avons ensuite analysé cinq types de relations différentes encodées dans l'ensemble des corpus. Il n'existe là non plus de différence significative entre chaque groupe à l'écrit. La tendance est exactement la même pour l'oral ; notre étude ne montre ici encore pas d'effet de l'âge sur l'emploi des connecteurs logiques.

Il semble donc que notre hypothèse (H7) soit invalidée en ce qui concerne les deux modalités du récit. Nous n'avons pas mis en évidence une utilisation significativement différente des connecteurs logiques entre les deux classes, que ce soit en terme de quantité ou en terme de diversité, et chaque relation logique étudiée est présente dans les corpus des deux groupes.

Ces résultats sont assez similaires à ceux qui peuvent exister dans la littérature. En effet, Bozian et Montay (2012), ont montré dans leur étude sur le récit oral que le nombre et la diversité des connecteurs logiques utilisés par leurs participants présentaient une différence significative entre l'âge de 9 et 10 ans, mais pas entre 9 et 11 ans.

Les études de Favart & Chanquoy (2007) et Favart & Passerault (1999), ont montré une évolution de l'emploi des connecteurs logiques dans les récits écrits, mais en mettant surtout en exergue la grande différence inter-individuelle des scripteurs entre l'âge de l'apparition des premières relations logiques exprimées, et l'âge adulte.

Il est possible que nos résultats soient le reflet de ces différences entre les participants, et qu'il soit donc compliqué de mettre au jour des tendances de groupe.

Nous avons fait une seconde hypothèse au sujet des connecteurs logiques (H13) : nous avons supposé que la diversité des liens logiques encodés serait plus importante à l'écrit qu'à l'oral, et cela parce que la modalité écrite laisse davantage le temps de préparer et modifier le message (Fayol, 1997). Ainsi, on peut s'attendre à ce que le scripteur puisse mieux analyser les faits qu'il a à raconter, et donc améliorer les liens qu'il fait entre les événements.

Nos résultats montrent que les 6^{es} encodent significativement plus souvent l'hypothèse à l'écrit. Les 3^{es}, eux encodent davantage l'opposition à l'écrit. A l'oral, la même tendance se dégage pour les deux groupes : les connecteurs de conséquence sont significativement plus employés que tous les autres types. Cela s'explique par le fait que, dans cette catégorie, sont incluses les conjonctions de coordination « donc » et les prépositions « alors », ou encore les locutions comme « du coup ». Celles-ci sont très prégnantes dans la langue orale, et servent souvent de mots d'appui, voire constituent parfois des tics de langage. D'une manière générale, notre étude nous a permis de mettre en évidence que, dans les deux groupes et les deux modalités, les événements du récit étaient majoritairement reliés par des liens de conséquence et de but, et que les relations de cause étaient les moins employées. On peut proposer comme explication à cela que le but et la conséquence traduisent les actions dans leur ordre chronologique d'apparition dans l'histoire, et qu'ils demandent donc une analyse moins poussée des faits.

Exemple :

Ils remarquent que le chien est parti, donc ils vont le chercher.

Ils vont chez le voisin pour lui demander s'il ne l'a pas vu.

A l'inverse, pour exprimer une relation de cause, il s'agit d'énoncer un fait survenu à priori pour expliquer un fait survenu ensuite.

Exemple : *Ils vont chercher le chien parce qu'il a disparu.*

Dans la phrase, l'ordre chronologique des événements est inversé. Il est donc plus complexe de produire ce type de structures.

Cela peut expliquer que la cause soit une relation moins souvent employée par nos participants. Toutefois, cela peut également être dû au support de notre épreuve. En effet, le récit imagé présente une succession chronologique d'événements, qu'il est tentant de restituer selon cette même structure.

Nous pouvons donc dire que notre hypothèse H13 est validée, car les relations plus encodées à l'écrit témoignent d'une plus grande capacité à planifier le récit des faits.

2.4 Les connecteurs temporels

Notre hypothèse (H8) concernant les connecteurs temporels était la suivante : on trouvera moins de connecteurs temporels chez les 3^{es}, avec une plus grande utilisation des connecteurs exprimant la simultanéité, et moins de connecteurs exprimant la successivité.

En effet, la successivité est une des premières relations temporelles à être encodée dans les récits d'enfants, puis elle vient à décroître avec l'âge, au profit d'autres relations temporelles, comme la simultanéité et l'interruption ; mais également au profit des connecteurs logiques (Kern, 1997, 2000, Fayol, 1986, Paolacci & Favart, 2010). Cela s'explique, comme pour les connecteurs logiques, par la capacité de l'enfant à se détacher du visuel pour en fournir plus qu'une simple description respectant l'ordre chronologique des images, qui semble apparaître fréquemment autour de 9/10 ans, et qui s'améliore jusqu'à l'âge adulte (Bereiter et Scardamalia, 1988).

Nous avons donc supposé que cette tendance se retrouverait parmi nos groupes.

Les résultats de nos analyses ont montré qu'il existait effectivement une différence significative entre 6^{es} et 3^{es} : les 6^{es} utilisent davantage de connecteurs temporels, et cela dans les deux modalités. On remarque également que ce groupe encode plus souvent la successivité que les 3^{es} dans les deux modalités. Ces derniers encodent également plus souvent la simultanéité que les 6^{es} à l'écrit.

Notre étude nous a donc permis de valider notre hypothèse H8 concernant les connecteurs temporels. Il semble que l'emploi des connecteurs temporels constitue un marqueur intéressant lors de l'étude des productions de récit, car il permet de situer l'enfant parmi sa classe d'âge. En effet, si la successivité est la relation temporelle la plus encodée en 6^e, on remarque ensuite une évolution avec l'âge des relations temporelles utilisées dans la production de récits.

Nous avons également abordé l'utilisation des connecteurs temporels sous l'angle de la différence entre l'oral et l'écrit. Nous avons supposé (H13), que les connecteurs temporels sont davantage utilisés à l'oral, et que la successivité serait la relation la plus encodée.

Nos résultats viennent partiellement vérifier cette hypothèse : le nombre de connecteurs est similaire dans les deux modalités chez les 6^{es}, mais il montre une augmentation tendancielle à l'oral chez les 3^{es}.

De plus, si on ne peut pas affirmer que le nombre de connecteurs temporels diffère selon la modalité, on remarque que celle-ci a un effet sur l'encodage de la successivité, celle-ci étant plus encodée à l'oral par les deux groupes. A cela, nous proposons la même explication que pour l'emploi des connecteurs logiques : le caractère immédiat de l'oral ne permet pas au locuteur jeune de prendre le temps de planifier et analyser les événements qu'il relate avec précision. Ainsi, il se dirige préférentiellement vers des liens qui suivent l'ordre chronologique de l'histoire pour relier les actions. Cela semble être confirmé par le fait que les 3^{es} encodent davantage la simultanéité, qui est un lien plus complexe entre les événements, et qu'ils le font davantage à l'écrit. On peut rapprocher ces résultats des modèles de production orale et écrite de Levelt et Berninger et Swanson (1994), qui montrent bien que la maîtrise des tâches de

bas niveau permet une phase de planification du récit plus fine, et donc l'emploi de moyens linguistiques plus diversifiés.

2.5 Les structures syntaxiques spécifiques

2.5.1 Les structures disloquées

Les études de Heilenman et MacDonald (1983) et Vion (1992) montrent que les structures disloquées, et particulièrement les dislocations à gauche, sont des structures extrêmement communes à l'oral, mais qui se retrouvent très peu à l'écrit. Elles sont dépendantes du niveau de langue utilisé, du destinataire du message, et même de l'origine géographique du locuteur. C'est pourquoi ce type de structures peut être retrouvé à tout âge. Dans le cas particulier du récit, Kern (1997) a observé une diminution du nombre de dislocations à partir de 7 ans.

Nous avons donc posé les deux hypothèses suivantes : les dislocations seront retrouvées uniquement à l'oral (H15), et en plus grand nombre chez les 6^{es} (H9).

L'hypothèse H15 a été validée : nous avons en effet observé la présence de ces structures exclusivement à l'oral. Mais la différence entre les groupes n'est pas significative, ce qui infirme l'hypothèse H9.

Il est très compliqué d'analyser les modalités d'emploi des structures disloquées, car il semble qu'elles soient majoritairement régies par des contraintes pragmatiques, mais également sociales et géographiques. Il est donc peu surprenant que la différence entre nos classes soit minime. Il semble que l'emploi de dislocations à l'oral ne constitue pas un marqueur intéressant pour situer le niveau des compétences relatives à la microstructure d'un locuteur.

2.5.2 Les présentatifs

Les données de la littérature montrent que les présentatifs ont pour rôle l'introduction de nouveaux référents au sein de l'histoire (Kern, 1997). On remarque cependant que leur utilisation est plus fréquente à l'oral (François, 1995).

Nous avons donc supposé que nous retrouverions moins de présentatifs à l'écrit qu'à l'oral, et nous avons également postulé que ces structures se raréfieraient avec l'âge (H10 et H16). En effet, si les présentatifs servent à introduire de nouveaux référents dans l'histoire, il est probable qu'avec l'âge, les locuteurs disposent d'outils linguistiques plus variés pouvant servir à l'introduction, notamment les connecteurs logiques et temporels.

Les résultats de nos analyses ont partiellement validé cette hypothèse : on ne retrouve pas de différence liée à l'âge pour les deux modalités. En revanche, il existe pour les deux classes une différence significative entre l'oral et l'écrit : ces structures sont effectivement plus retrouvées à l'oral.

Ces résultats vont dans le sens des précédents travaux sur le test de grenouille (Hilaire-Debove & Durand, Bozian & Montay) : les auteurs avaient remarqué qu'entre 4 et 11 ans, le nombre de présentatifs variait très peu avec l'âge. Il semble donc que l'emploi de présentatifs reste une constante dans les productions de récits. Ce nombre reste relativement faible, et il

semble que la surutilisation de ceux-ci puisse constituer un marqueur de déviance pour les populations dysphasiques (Bozian et Montay, 2012).

2.6 Longueur des récits

Pour commencer, nous avons voulu comparer la longueur des récits produits par chaque groupe dans les deux modalités. En effet, il semble que les enfants produisent des récits écrits plus courts que leurs productions orales en raison de la non maîtrise des tâches de bas niveau que représentent l'automatisation du geste graphomoteur, l'orthographe et les contraintes syntaxiques, mais que cette tendance diminue aux environs de 12 ans.

A partir de là, nous avons donc supposé que les productions orales resteraient plus longues que les productions écrites dans les deux groupes (H11).

Les comparaisons que nous avons effectuées viennent clairement valider cette hypothèse, les corpus oraux de nos deux groupes sont en effet plus longs que les corpus écrits.

Ces résultats sont en adéquation avec les données de la littérature (Strock, 1971 et Béguelin, 1998), et viennent nous conforter dans l'idée que la modalité écrite exige davantage de ressources cognitives, qui limitent les scripteurs non-experts dans leurs productions.

3 Synthèse de la discussion

Pour rappel, l'hypothèse générale de notre projet de recherche était la suivante : nous nous attendions à trouver une évolution avec l'âge des éléments de la macrostructure du récit, et des moyens linguistiques utilisés pour en rendre compte. Nous nous attendions également à trouver des différences d'une modalité à l'autre des outils linguistiques employés.

Cette hypothèse très globale a été vérifiée par le protocole mis en place. Toutefois, ces effets n'ont pas concerné tous les items mesurés. Nous allons donc reprendre nos hypothèses opérationnelles et rappeler si nous avons été en mesure de les valider ou non.

Au niveau de la macrostructure tout d'abord, nous nous attendions à retrouver chaque étape de la trame narrative dans les productions des participants (H1). Cela a été validé.

L'hypothèse H2 concernait les détails mentionnés pour chaque étape de la trame, qui devaient être plus nombreux chez les 3^{es}. Cela a été vérifié, car les étapes de l'élément déclencheur et du développement comportent plus de détails en moyenne dans les productions des 3^{es}.

En revanche, l'hypothèse H3 qui annonçait davantage d'interprétations de l'histoire chez les plus âgés a été invalidée ; aucune différence significative n'a été mise au jour.

Concernant la microstructure, nous nous étions intéressées au temps d'ancrage des récits. Nous nous attendions à des productions ancrées au présent dans les deux groupes, avec la présence possible de systèmes mixtes chez les 6^{es} (H4), et peu importe la modalité (H14). Si nous n'avons pas relevé de système mixte dans les corpus, la majorité utilisait en effet le présent comme temps dominant.

Ensuite, nous avons souhaité analyser la référence aux personnages. Nous avons fait l'hypothèse suivante au sujet de l'introduction des personnages : des formes indéfinies seraient utilisées dans les deux groupes, mais davantage chez les 3^{es}. Cette hypothèse n'a pu être vérifiée du fait d'un biais important dans notre protocole, comme évoqué plus tôt dans la discussion. Par ailleurs, nous avons étudié le maintien et la référence aux personnages : nous pensions retrouver des coréférents plus diversifiés et mieux maîtrisés chez les 3^{es} (H6) et à l'écrit pour les deux groupes (H12). Nous n'avons pas pu affirmer que la diversité des coréférents était sensible à un effet de l'âge ou de la modalité au travers des résultats. En revanche, plusieurs éléments indiquent que la référence et le maintien et la réintroduction des personnages sont mieux maîtrisés chez les 3^{es} et à l'écrit dans les deux groupes.

Nous avons également abordé les liens logiques exprimés entre les événements de l'histoire : nous nous attendions à trouver chez les 3^{es} un plus grand nombre de connecteurs logiques, une plus grande diversité et davantage de relations encodées (H7). Cette hypothèse n'est pas validée ; aucune tendance de groupe n'a émergé concernant cet item.

Nous avons postulé que les relations logiques seraient plus diversifiées à l'écrit parmi les deux groupes (H13). Cela se vérifie grâce à plusieurs indices développés dans la discussion.

Les événements au sein d'un récit sont également articulés grâce à des connecteurs temporels. Nous pensions les retrouver en nombre moins important chez les 3^{es}, et en particulier les connecteurs exprimant la successivité (H8). Les analyses menées ont validé cette hypothèse. Des liens temporels plus diversifiés étaient également attendus à l'écrit chez les deux classes d'âge (H13) : cette hypothèse tend aussi à être validée.

Nous avons abordé la question de deux structures syntaxiques propres au récit. Ainsi, nous supposons que les structures disloquées seraient moins nombreuses dans les productions des 3^{es} (H8) et qu'elles seraient présentes uniquement à l'oral (H15). Si aucun effet de l'âge n'a été révélé, nous avons en revanche constaté que les dislocations étaient effectivement seulement produites à l'oral.

Concernant le deuxième item étudié, les présentatifs, nous nous attendions à en retrouver moins parmi les 3^{es} (H10) et à l'écrit (H16). Ces deux hypothèses ont été invalidées.

Enfin, nous avons analysé les récits d'un point de vue quantitatifs. Ainsi, nous avons formulé l'hypothèse que les productions orales seraient plus longues que celles de la modalité écrite (H11). Cela a été vérifié.

II Limites et critiques de notre expérimentation

Nous allons à présent détailler les limites de notre travail.

En premier lieu, nous avons noté des biais liés à notre passation et au recrutement de notre population. Nous avons été contraintes d'effectuer un certain nombre de nos passations pour le récit écrit et le récit oral le même jour, ce qui entraîne un effet de re-test, l'histoire étant la même dans les deux modalités. Nous avons essayé de contrebalancer cela en faisant deux groupes, l'un passant d'abord le récit écrit puis le récit oral et l'autre le récit oral avant le récit écrit, mais il aurait été préférable de pouvoir effectuer les passations sur des jours différents.

Par ailleurs, une partie de notre population vient de passations faites par des orthophonistes localisées dans toute la France. Elles participaient en effet à l'étalonnage de la batterie EVALEO, et elles nous ont transmis les épreuves qui nous intéressaient. Si cela nous a permis d'étoffer notre population, cela implique aussi que les passations n'ont pas été rigoureusement identiques, ce qui peut avoir induit des biais.

Ensuite, nous avons déjà évoqué le fait que la grille de macrostructure pouvait sans doute être un peu allégée, un seul des enfants ayant obtenu le score maximum. Nous avons notamment remarqué que deux items, l'un dans l'exposition (la terrasse) et l'autre dans l'élément déclencheur (le jeune enfant est triste d'avoir perdu son chien), n'étaient que très peu évoqués par les enfants. Nous pensons donc qu'ils pourraient être retirés de la grille.

Concernant la grille de microstructure, nous avons plusieurs nuances à apporter. Tout d'abord, la référence au personnage est une mesure tout à fait pertinente dans le cadre de notre mémoire, mais nous n'avons pas pensé au biais qu'induisait le fait de faire passer deux fois une épreuve de récit avec la même histoire : la seconde fois, le sujet utilisait souvent des articles définis pour introduire les personnages, puisqu'il considérait qu'il les avait déjà présentés lors de son premier récit. Nous avons manqué de moyens pour neutraliser ce biais en faisant la seconde passation un autre jour, ou en introduisant un second testeur de manière à ce que l'enfant pense que son interlocuteur ne connaissait pas l'histoire, ce qui l'aurait conduit à utiliser lors de ses deux récits des articles indéfinis. Ainsi, les résultats que nous avons obtenus ne sont pas exploitables.

L'étude du maintien et de la réintroduction des personnages en un seul item est également un point critiquable. Si nous avons choisi de rassembler ces deux mesures, c'est parce cela nous permettait d'avoir une variable de moins. Or, nous avons remarqué à posteriori qu'il aurait été plus intéressant d'étudier les deux phénomènes séparément, afin de savoir si l'un ou l'autre présentait une difficulté supérieure selon l'âge ou la modalité. De plus, la formulation de nos hypothèses aurait pu être améliorée : plutôt que de nous questionner sur la diversité et le nombre des coréférents, il aurait été plus pertinent de parler de maîtrise du maintien et de la réintroduction des personnages en terme qualitatif, puis de mesurer la diversité des coréférents en y incluant les différentes formes nominales retrouvées. Cela aurait permis une analyse plus précise des capacités de nos participants.

Finalement, nous notons que bien que les items que nous avons étudiés restent pertinents pour observer la construction d'un récit, d'autres comparaisons ou paramètres linguistiques auraient pu enrichir encore notre étude. Nous allons détailler cela lors de la prochaine partie.

III Perspectives d'ouverture

Notre étude s'est centrée sur des sujets tout-venants, afin d'établir ce à quoi on pouvait s'attendre dans la norme en macrostructure et en microstructure chez des adolescents de 6^e et de 3^e. Il nous semblerait très intéressant de poursuivre cette étude avec des enfants dyslexiques et dysphasiques, afin de relever les points spécifiques sur lesquels ils sont significativement en difficulté par rapport à une population tout-venant. Plusieurs études de ce

type ont déjà été menées, notamment par Hilaire-Debove et Roch (2012), dans laquelle ils ont montré qu'il existait des différences au niveau de la macrostructure entre des enfants dysphasiques et des enfants tout-venants de 7 à 11 ans. Concernant la batterie EVALEO, des orthophonistes sont actuellement en train d'effectuer des passations avec des enfants ayant des pathologies du langage. Il serait pertinent d'en faire une étude approfondie sous la forme d'un mémoire.

Concernant les items que nous avons étudiés, s'ils constituent des marqueurs intéressants dans l'étude du récit, on pourrait envisager l'analyse d'autres moyens linguistiques qui signent une plus grande maîtrise des outils nécessaires à la cohésion : d'autres types de connecteurs logiques (concession, condition ...), la présence d'adverbes, l'utilisation de la voie passive, les enchâssements de phrases, l'emploi de métaphores ... Par ailleurs, il serait intéressant d'analyser des mesures plus qualitatives des productions et qui pourraient mettre en lumière des difficultés de planification : le passage du style direct à indirect, les formes performatives, les autocorrections, les digressions ...

Enfin, nous avons remarqué que les participants, notamment les 3^{es}, utilisaient régulièrement la ponctuation pour indiquer des liens logiques entre différents éléments. Nous n'avons pu nous y intéresser faute de temps, mais il nous semblerait pertinent d'inclure cet élément à de futures recherches portant sur le récit chez les adolescents. Des études existent déjà sur le sujet, comme celle de Chanquoy et Favart (2007), mais il s'agissait d'une population plus jeune.

CONCLUSION

Nous nous sommes basées sur les études du développement du récit de Kern (1997), Mazur-Palandre (2009) et Hilaire-Debove et Durand (2008) afin de construire notre protocole et d'affiner les grilles d'évaluation du récit conçues par l'équipe d'EVALEO. Nous avons recueilli les corpus écrits et oraux d'adolescents de 6^e et de 3^e afin d'évaluer l'impact de l'âge sur les compétences en récit oral et écrit de cette population.

Nous avons fait l'hypothèse qu'il y aurait une influence de l'âge chez l'enfant tout-venant de 11 à 15 ans sur les compétences en récit écrit et en récit oral. Pour vérifier cela, nous nous sommes appuyées sur deux types de mesures : les mesures de la macrostructure et les mesures de la microstructure. Celles-ci sont en effet complémentaires pour permettre la cohérence et la cohésion du récit, et de précédentes études ont montré qu'elles étaient de mieux en mieux maîtrisées avec l'âge (Favart & Chanquoy, 2007, Fayol, 1997, Vion, 1992 ...).

Nous avons ainsi pu mettre en évidence que la macrostructure continue à évoluer au collège de manière fine, avec une restitution plus complète du développement de l'histoire. Nos résultats nous permettent également de rejoindre l'avis de Bozian et Montay (2012) qui avaient montré dans leur étude que la structure narrative était suffisamment acquise à 11 ans pour permettre des récits informatifs. La grille de macrostructure est simple d'utilisation, et la cotation rapide, mais il serait peut-être nécessaire comme nous l'avons déjà souligné précédemment de la modifier légèrement pour qu'elle soit totalement adaptée à cette population.

Concernant la microstructure, nos résultats nous permettent de confirmer que les outils linguistiques sont déjà bien utilisés par les 6^{es}, mais que l'on constate des différences dans leur utilisation en fonction de l'âge. Ainsi, les 3^{es} semblent avoir une meilleure maîtrise de la cohésion anaphorique, même à l'oral où elle est plus complexe à mettre en place. De même pour les liens logiques qui lient les événements de l'histoire : les élèves les plus âgés semblent plus à l'aise, notamment à l'écrit, pour faire des liens et des interprétations qui ne relèvent plus de la simple observation.

Ces résultats nous ont également permis de mettre en lumière des différences linguistiques entre la modalité orale et écrite. En effet, s'il existe des structures qui sont propres à l'oral de par son caractère éphémère et socialement moins connoté (présentatifs, dislocations ...), il persiste des différences qui témoignent de la difficulté des jeunes scripteurs à produire des écrits structurés et précis. Celles-ci sont dues vraisemblablement aux contraintes orthographiques et graphomotrices, qui sont des tâches de bas niveau n'étant pas encore complètement automatisées aux âges que nous avons étudiés.

Ces différents résultats ouvrent d'autres perspectives de recherches. Ainsi, nous avons déterminé des paramètres linguistiques qui semblent être de bons marqueurs du niveau d'un locuteur/scripteur, et ceux qui mériteraient une étude approfondie. Cela pourra servir de base de réflexion à de futurs travaux sur le sujet.

Enfin, il semble incontournable de souligner la pertinence d'autres études concernant le récit de populations porteuses d'un trouble du langage, type dyslexie et dysphasie. En effet, le test

que nous avons utilisé n'a pas pour vocation première d'effectuer des recherches linguistiques, mais bien de déterminer si l'enfant testé présente des critères de déviance par rapport aux normes que nous avons mises au jour. Nous espérons donc que de prochains étudiants en orthophonie prendront notre suite afin d'étudier les compétences narratives des populations pathologiques.

REFERENCES

- Akinçi,A. & Kern,S. (1998). Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues. *Temps et Discours. BCILL, 99*, 237-255.
- Alamargot,D., Lambert,E. & Chanquoy,L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *ANAE, 17*, 41-46.
- Baddeley,A.D. (1986). *Working memory*. Oxford, R-A: Oxford University Press.
- Beaudichon,J. & Strock,A. (1971). Etude du "décalage" entre langage oral et langage écrit d'après l'analyse de quelques indices significatifs. *Enfance, 24(4)*, 353-375.
- Béguelin, M-J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguistique française, 20(2)*, 229-245.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics, 142(1)*, 261-278.
- Berninger, V.W., & Swanson, H.L. (1994) Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (Dir.), *Advances in Cognition and Educational Practice, 2*, (pp. 57-82). Greenwich, CT : JAI Press.
- Berman,R.& Slobin, I. (1994). *Relating events in narratives: a crosslinguistic developmental study 1*. Hillsdale, USA: 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*. (Mémoire d'orthophonie, Lyon 1).
- Bozian,E., Montay, D. (2012). *Le récit oral chez les enfants de 9 à 11 ans. Contribution à l'étalonnage de la grille d'évaluation "la grenouille"* (Mémoire d'orthophonie, Université Lyon 1)
- Bronckart,J., Schneuwly,B. (1984). La production des organisateurs textuels chez l'enfant. Dans Moscato,M. et Piérait Le Bonniec,G. (dir.): *Le langage, construction et actualisation*. Rouen, France : PUR.
- Chanquoy,L., Alamargot,D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique, 102(2)*, 363-398.
- Charolles,M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française, 38(1)*, 7-41.
- Charolles,M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris, France: Ophrys.
- Chuy,M. & Rondelli,F. (2010). « Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle », *Langages, 177*, 83-111.
- Clark,H.H. & Havinland,S. (1977). Comprehension and the given-new contact. Dans Freedle,R. (dir.): *Discourse production and comprehension, 1*, 1-14. Norwood, USA: Ablex publishing corporation.

-
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé
- De Weck,G. & Marro,P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation*. Issy-Les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Favart,M. & Chanquoy,L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155, 51-68.
- Favart M. & Passerault,J. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'année psychologique*, 99(1), 149-173.
- Fayol,M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris, France : Presses Universitaires de France
- Fayol,M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits, étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49(1), 101-113.
- Fayol,M. (1985). *Le récit et sa construction*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Fayol,M. From sentences production to text production: investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 101-119.
- Fayol,M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol,M. & Kail, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fayol.M. & Schneuwly,B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans Chiss, J., Laurent,J-P., Meyer,J-C., Romian,H. & Schneuwly,B (dir.): *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français*, (pp. 223-239). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Foulin, J., Fayol,M. & Maggio,S. (2011). Towards a dynamic approach of how children and adults manage text production. Dans Grigorenko,E., Mambrino,E. & Preiss,D. (dir.): *Handbook of writing: a mosaic of perspectives*, 1, (pp. 141-157). New York, USA: Psychology Press
- Francois, F. (2004). Quelques remarques sur la cohérence. *CALAP*, 14, 115-137.
- Gernsbacher,M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum.
- Halliday,M.A. & Hasan,R. (1976). *Cohesion in english*. London, England: Longman.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg, L.W. & Steinberg, E.R. (dir.), *Cognitive processes in writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum..
- Heilenman,L. & McDonald,J. (1993). Dislocated sequences and word order in french: A processing approach. *French language studies*, 3, 165-190.
- Hilaire-Debove,G. & Durand,C. (2008). *Grille d'évaluation du récit oral (6-8 ans)*. (Mémoire d'orthophonie, Lyon 1).
-

-
- Hilaire-Debove, G. & Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE*, 124, 306-315.
- Hilaire-Debove, G., Roch, D. (2012). La conduite de récit chez l'enfant dysphasique. *Les entretiens de Bichat 2012*. Paris, France : Expansion Scientifique Française
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans Kail, M. & Fayol, M. (dir.): *Acquisition du langage*, 2, (pp.83-115). Paris, France: P.U.F.
- Kain, C. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- 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.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. Dans Levy, C.M. & Ransdell, S. (dir.), *The science of writing*, (pp. 57-71). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum.
- Kern, S. (1997). Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. (Thèse de doctorat, Lyon 2).
- Kern, S. & Raffara, A. (2012). Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. Dans Delamotte, R. & Akinci, M.A (dir.): *Récits d'enfants: développement, genre, contexte*, (pp. 97-115). France: Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Kern, S. (2008). Il était une fois le récit et son acquisition. *Le pédiatre*, 224, 24-27
- Levelt, W.J. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, R-A: MIT Press
- Majerus, S. (2015). L'évaluation de la mémoire à court terme. In X. Seron & M. Van der Linden (eds.): *Traité de Neuropsychologie*, 2. Marseille, France: Solal.
- Majerus, S. (2013). Language repetition and short-term memory: an integrative framework. *Frontiers in neurosciences*, 15, 1-16.
- Mazur-Palandre, A. (2009). *Le flux de l'information, aspects syntaxiques et discursifs. Une étude fonctionnaliste et développementale*. (Thèse de doctorat, Université Lyon 2).
- McCutchen, D. (1987). Children's discourse skill: Form and modality requirements of schooled writing. *Discourse Processes*, 10, 267-286.
- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. & Beauvais, L. (2009). Children's cognitive effort and fluency in writing: Effect of genre and of handwriting automatization. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.
- Pander Maat, H. & Sanders, T.J. (2009). How grammatical and discourse factors may predict the forward prominence of referents: two corpus studies. *Linguistics*, 47(6), 1273-1319.
- Paolacci, V. & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177, 113-128.

Piolat,A. (2004) Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Linx*, 51. DOI : 10.4000/linx.174

Plane,S. et al. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.

Rafara,A. (2011). *Effet du type de support imagé sur le développement du récit chez l'enfant: comparaison de deux histoires*. (Mémoire d'orthophonie, Lyon 1).

Rutter,P. & Raban,B. (1982). The development of cohesion in children's writing: a preliminary investigation. *First language*, 3(7), 63-75.

Stein,N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans Freedle,R,O. (dir.); *New directions in discourse processing*. Norwood, USA: Ablex publishing corporation.

Vandendorpe,C. (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », dans S. Chartrand (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 83-105). Montréal : Logiques.

Vion,M. (1992). *Le traitement de la parole échangée* (dossier pour l'Habilitation à Diriger des Recherches), Université d'Aix Marseille.

Yde,P. & Spoelders,M. (1985). Some pragmatic aspects of teaching and learning to write. Dans Spoelders,M. et al. (dirs.): *Language acquisition and learning. Essays in educational pragmatic* (pp. 79-80). Bruxelles, Belgique: Acco and Gent.

ANNEXES

Annexe I : Les tests préalables

1. Statistiques descriptives des tests

	6 ^{es}	3 ^{es}
Effectif	20	27
Désignation d'images		
<i>Moyenne</i>	72,09	68,3
<i>Ecart-type</i>	5,25	6,01
Rappel item		
<i>Moyenne</i>	16,66	2,35
<i>Ecart-type</i>	3,03	17,11
Rappel sériel		
<i>Moyenne</i>	6,05	6,03
<i>Ecart-type</i>	0,84	0,66
Accélération graphomotrice		
<i>Moyenne</i>	105,95	132,38
<i>Ecart-type</i>	20,79	20,84
Dictée erreurs linguistiques		
<i>Moyenne</i>	2.66	2.46
<i>Ecart-type</i>	3.45	3.16
Dictée erreurs morphologiques		
<i>Moyenne</i>	9.14	11.23
<i>Ecart-type</i>	5.16	6.99
Dictée erreurs orthographiques		
<i>Moyenne</i>	5.23	7.38
<i>Ecart-type</i>	4.68	6.68

2. Résultats des participants retirés de l'étude

	Participant 1 (6 ^e)	Participant 2 (3 ^e)	Participant 3 (3 ^e)	Participant 4 (3 ^e)
Désignation				
<i>Score brut</i>	61	53	61	63
<i>Ecart-type</i>	-2.11	-2.54	-1.21	-0.88
Rappel item				
<i>Score brut</i>	16	17	14	13
<i>Ecart-type</i>	-0.21	-0.04	-1.3	-1.74
Rappel sériel				
<i>Score brut</i>	4	6	6	4
<i>Ecart-type</i>	-2.41	-0.04	-0.04	-3.08
Accélération				
<i>Score brut</i>	90	138	124	129
<i>Ecart-type</i>	-0.72	0.26	-0.4	-0.16
Dictée erreurs				
<i>Score brut</i>	3	13	10	5
<i>Ecart-type</i>	-0.09	-2.99	-2.38	-0.8
Dictée erreurs				
<i>Score brut</i>	5	10	28	24
<i>Ecart-type</i>	-0.22	-0.17	-2.39	-2.11
Dictée erreurs				
<i>Score brut</i>	8	18	22	26
<i>Ecart-type</i>	-0.59	-1.58	-2.18	-2.78

Annexe II : Histoire en images utilisée pour l'étude du récit.

Extraite d'EVALEO (Roustit, Touzin, Launay & Maeder, sous presse)





Annexe III : Les grilles d'évaluation du récit

1. Grille d'évaluation de la macrostructure

Élément de la trame	n° image	Éléments de l'histoire et points attribués (nombres entre parenthèse)
Exposition (11)	1&2	<ul style="list-style-type: none"> - Parents (2), ou père (1) + mère (1) - Les enfants (3), ou grand frère (/grand garçon)(1) + grande soeur (/grande fille)(1) + petit enfant (/garçon, fille)(1) - Chien (1) - Maison (salon, à l'intérieur...)(1) - Terrasse (1) - L'idée que les parents disent au revoir/partent/laissent les enfants (1) - L'idée que les enfants s'occupent (1) - L'idée que le chien joue (1)
Élément déclencheur (2)	3	<ul style="list-style-type: none"> - Le chien s'est sauvé/ est parti/ a disparu/ n'est plus là (1) - Le petit s'en aperçoit et pleure/ est triste (1)
Développement (7)	3	<ul style="list-style-type: none"> - L'idée que les enfants le cherchent (1)
	4	<ul style="list-style-type: none"> - La fille, le garçon ou les enfants cherchent dans le jardin/ trou du grillage/ niche (1)
	5	<ul style="list-style-type: none"> - La fille, le garçon ou les enfants cherchent chez les voisins (1)
	6&7	<ul style="list-style-type: none"> - La fille, le garçon ou les enfants cherchent dans le parc/ demandent au gardien... (1)
	7&8	<ul style="list-style-type: none"> - L'idée que l'enfant se fasse mouiller (1)
	8&9	<ul style="list-style-type: none"> - L'idée que la fille et le petit rentrent à la maison/ elle va le changer (1)
	9&10&11	<ul style="list-style-type: none"> - Le grand continue de chercher (sous une voiture...) (1)

Conclusion (5)	12	- L'idée du retour du chien et du chien retrouvé (1)
	13&14	- Avec une chienne ou un autre chien (1)
	12&13	- L'idée que la fille prévient le garçon qu'ils ont retrouvé le chien (1)
	14	- Les parents rentrent/ reviennent (1)
	14	- Le garçon rentre (1)
Score total (25)		
Interprétations		<ul style="list-style-type: none"> - Inférences - Éléments mentaux - Erreurs d'interprétation

2. Exemple de cotation d'un corpus écrit 6^e (retranscrit avec les erreurs originelles)

Corpus :

Les parents de 3 enfants vont faire les courses.

Les enfants sont tout seuls, et le petit garçon s'aperçoit que leurs chien a disparu.

Il commence à le chercher et la sœur découvre un trou dans le grillage qui mène chez les voisins. Mais les voisins n'ont pas vu le chien ducoup les trois enfants vont au parc pour chercher le chien, pendant que la sœur cherche et que le grand frère demande au gardien s'il n'a pas vu le chien ; le petit frère se fait mouiller à la fontaine ducoup sa sœur le ramène chez eux pour le changer le grand frère continu à chercher c'est là que le petit frère et la petite sœur découvre le chien sur leur terrasse avec une autre chienne.

La sœur téléphone au grand frère pour lui dire qu'ils ont retrouvés le chien. Et le grand frère rentre juste avant les parents

La grille ci-après présente les points obtenus par ce participant en macrostructure pour son récit écrit. Les étapes présentes dans son corpus sont indiquées en gras dans la grille.

Élément de la trame	n° image	Éléments de l'histoire et points attribués (nombres entre parenthèse)	Points obtenus
Exposition (11)	1&2	<ul style="list-style-type: none"> - Parents (2), ou père (1) + mère (1) - Les enfants (3), ou grand frère (/grand garçon)(1) + grande soeur (/grande fille)(1) + petit enfant (/garçon, fille)(1) - Chien (1) - Maison (salon, à l'intérieur...)(1) - Terrasse (1) - L'idée que les parents disent au revoir/partent/laissent les enfants (1) - L'idée que les enfants s'occupent (1) - L'idée que le chien joue (1) 	7
Élément déclencheur (2)	3	<ul style="list-style-type: none"> - Le chien s'est sauvé/ est parti/ a disparu/ n'est plus là (1) - Le petit s'en aperçoit et pleure/ est triste (1) 	1
Développement (7)	3 4 5 6&7 7&8 8&9 9&10&11	<ul style="list-style-type: none"> - L'idée que les enfants le cherchent (1) - La fille, le garçon ou les enfants cherchent dans le jardin/ trou du grillage/ niche (1) - La fille, le garçon ou les enfants cherchent chez les voisins (1) - La fille, le garçon ou les enfants cherchent dans le parc/ demandent au gardien... (1) - L'idée que l'enfant se fasse mouiller (1) - L'idée que la fille et le petit rentrent à la maison/ elle va le changer (1) - Le grand continue de chercher (sous une voiture...) (1) 	7
Conclusion (5)	12 13&14 12&13 14 14	<ul style="list-style-type: none"> - L'idée du retour du chien et du chien retrouvé (1) - Avec une chienne ou un autre chien (1) - L'idée que la fille prévient le garçon qu'ils ont retrouvé le chien (1) - Les parents rentrent/ reviennent (1) - Le garçon rentre (1) 	5
Score total (25)			20
Interprétations		<ul style="list-style-type: none"> - Inférences - Éléments mentaux - Erreurs d'interprétation 	

3. Grille d'évaluation de la microstructure

Items étudiés	Détails	Scores
Temps dominant	- Temps d'ancrage utilisé pour au moins 75% des flexions verbales du corpus (0=passé, 1=présent)	
Introduction des personnages	- Introduction des personnages principaux (0= forme définie, 1= formes indéfinies)	
Maintien des personnages	- Pronoms Personnels Sujets - PPS ambigus - Pronoms Personnels Compléments - Pronoms démonstratifs - Pronoms relatifs - Formes nominales - Total des coréférents	
Connecteurs logiques	- Connecteurs logiques exprimant le but - Connecteurs logiques exprimant la cause - Connecteurs logiques exprimant l'opposition - Connecteurs logiques exprimant la conséquence - Connecteurs logiques exprimant l'hypothèse - Total des connecteurs logiques - Diversité des connecteurs logiques	
Connecteurs temporels	- Connecteurs temporels exprimant la successivité - Connecteurs temporels exprimant l'interruption - Connecteurs temporels exprimant la simultanéité - Total des connecteurs temporels - Diversité des connecteurs temporels	
Structures syntaxiques spécifiques	- Structures disloquées à gauche - Présentatifs	
Longueur du récit	- Nombre de mots total du corpus	

Annexe IV : Statistiques descriptives de la macrostructure

- Trame narrative récit écrit

	Classe	N	Moyenne	Ecart-type
Exposition e	6	19	8,21	1,813
	3	23	9,04	1,551
Élément déclench e	6	19	1,05	,229
	3	23	1,26	,449
Développement e	6	19	5,63	1,770
	3	23	6,57	,728
Conclusion e	6	19	3,89	1,150
	3	23	4,26	,915
Score macro e	6	19	18,79	3,630
	3	23	21,13	2,302
Éléments mentaux e	6	19	,32	,478
	3	23	,35	,647
Inférences e	6	19	,11	,315
	3	23	,22	,518
Erreur identification e	6	19	,00	,000
	3	23	,30	,876

- Trame narrative récit oral

	Classe	N	Moyenne	Ecart-type
Exposition o	6	19	8,26	1,727
	3	23	8,26	1,544
Élément déclench o	6	19	1,11	,315
	3	23	1,26	,541
Développement o	6	19	5,58	1,305
	3	23	6,39	,891
Conclusion o	6	19	3,74	,991
	3	23	4,04	1,224
Score macro o	6	19	18,68	3,318
	3	23	19,96	3,052
Éléments mentaux o	6	19	,37	,597
	3	23	,70	1,105
Inférences o	6	19	,26	,562
	3	23	,52	,898
Erreur identification o	6	19	,11	,315
	3	23	,57	1,409

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures

Figure 1 Modèle de Levelt	22
Figure 2 Modèle de Berninger et Swanson	23

Liste des tableaux

Tableau 1. Connecteurs logiques	18
Tableau 2. Connecteurs temporels	18
Tableau 3. Répartition de l'échantillon	32
Tableau 4. Déroulement des passations	38
Tableau 5 : Mesures coréférents.....	48
Tableau 6 : Mesures connecteurs logiques.....	50
Tableau 7 : Synthèse macrostructure.....	53
Tableau 8 : Synthèse microstructure.....	54

Liste des graphiques

Graphique 1 : Total scores en macrostructure 6 ^e et 3 ^e	41
Graphique 2 : Scores de la partie exposition des 6 ^{es} et 3 ^{es}	42
Graphique 3 : Scores de la partie élément déclencheur des 6 ^{es} et 3 ^{es}	43
Graphique 4 : Scores de la partie développement des 6 ^{es} et 3 ^{es}	43
Graphique 5 : Scores de la partie conclusion des 6 ^{es} et 3 ^{es}	44
Graphique 6 : Scores à la partie interprétation des 6 ^{es} et 3 ^{es}	45
Graphique 7 : Répartition de la population en fonction du temps dominant du corpus selon la modalité	46
Graphique 8 : Répartition de la population en fonction de l'introduction des personnages selon la modalité	47
Graphique 9 : Répartition de la population en fonction des connecteurs temporels utilisés selon la modalité	51
Graphique 10 : Répartition de la population en fonction des structures syntaxiques spécifiques utilisées selon la modalité	52
Graphique 11 : Répartition de la population en fonction du nombre de mots produits selon la modalité	53

TABLE DES MATIERES

1. UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1	4
1.1 Secteur Santé :	4
1.2 Secteur Sciences et Technologies :	4
2. INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE LA READAPTATION	5
Directeur ISTR : Dr Xavier PERROT	5
FORMATION ORTHOPHONIE	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION	10
PARTIE THEORIQUE	12
I Le récit narratif	13
1 Etudier le récit narratif	13
2 La macrostructure du récit narratif	13
2.1 Définition et découpage du récit	13
2.2 La cohérence	14
2.3 Les interprétations	15
3 La microstructure du récit narratif	16
3.1 Définition	16
3.2 La cohésion	16
3.3 Les marques de cohésion au sein du récit	17
II La production orale et écrite	22
1 Les modèles de production	22
2 Les relations entre langue écrite et langue orale	24
3 Spécificités linguistiques selon la modalité	25
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	27
I Problématique	28
II Hypothèses	28
1 Hypothèse générale	28
2 Hypothèses opérationnelles	28
2.1 Macrostructure	28
2.2 Microstructure	28
2.3 Comparaison oral écrit	29

PARTIE EXPERIMENTATION.....	30
I Présentation de la population	31
1 Critères d’inclusion et d’exclusion.....	31
2 Mode de recrutement	31
3 Description de l’échantillon.....	31
II Protocole expérimental.....	32
1 Phase de tests préalables	32
1.1 Tests sélectionnés	32
1.2 Résultats	34
2 L’épreuve de récit.....	35
2.1 Matériel et déroulement.....	35
2.2 Grille de cotation de la macrostructure	36
2.3 Grille de cotation de la microstructure	36
3 La procédure d’expérimentation.....	38
4 Traitement statistique	39
PRESENTATION DES RESULTATS.....	40
I Mesures de la macrostructure	41
1 Score total de la macrostructure.....	41
2 Sous-mesures de la macrostructure.....	41
2.1 Exposition /11.....	41
2.2 Élément déclencheur /2	42
2.3 Développement /7	43
2.4 Conclusion /5.....	44
2.5 Interprétations	44
II Mesures de la microstructure	45
1 Temps dominant.....	45
2 Référence aux personnages	46
2.1 Introduction des personnages.....	46
2.2 Maintien et réintroduction des personnages.....	47
3 Liens logiques	49
3.1 Connecteurs logiques	49
3.2 Connecteurs temporels	50
4 Structures syntaxiques	52
5 Nombre de mots.....	52

III Synthèse des résultats.....	53
DISCUSSION DES RESULTATS.....	56
I Interprétation des résultats et validation des hypothèses	57
1 Mesures de la macrostructure	57
1.1 Score total de la macrostructure.....	57
1.2 Sous-mesures de la macrostructure.....	57
1.3 Conclusion	58
2 Mesures de la microstructure	59
2.1 Les temps dominants	59
2.2 La référence aux personnages.....	59
2.3 Les liens logiques	61
2.4 Les connecteurs temporels	63
2.5 Les structures syntaxiques spécifiques	64
2.6 Longueur des récits	65
3 Synthèse de la discussion	65
II Limites et critiques de notre expérimentation.....	66
III Perspectives d’ouverture.....	67
CONCLUSION.....	69
REFERENCES.....	71
ANNEXES.....	75
Annexe I : Les tests préalables	76
1. Statistiques descriptives des tests.....	76
2. Résultats des participants retirés de l’étude.....	77
Annexe II : Histoire en images utilisée pour l’étude du récit.....	78
Annexe III : Les grilles d’évaluation du récit.....	79
1. Grille d’évaluation de la macrostructure	79
2. Exemple de cotation d’un corpus écrit 6 ^e (retranscrit avec les erreurs originelles)	80
3. Grille d’évaluation de la microstructure	82
Annexe IV : Statistiques descriptives de la macrostructure	83
TABLE DES ILLUSTRATIONS	84
TABLE DES MATIERES	85

Lisa BIALECKI-LEGEAY
Lise WANGON

L'ÉVALUATION DU RÉCIT ORAL ET ÉCRIT CHEZ DES ADOLESCENTS DE 6^E ET DE 3^E. UNE ÉTUDE MENÉE DANS LE CADRE DE LA VALIDATION DE LA BATTERIE EVALEO.

88 Pages

Mémoire d'orthophonie – **UCBL- ISTR** – Lyon 2016

RESUME

Les linguistes se sont souvent intéressés à la production de récit et à ses spécificités. Ils ont décrit les étapes qui amènent les enfants de 3 à 10 ans à perfectionner leurs productions. Deux axes principaux permettent cette étude : la macrostructure, c'est-à-dire l'organisation des événements relatés, et la microstructure, qui correspond aux moyens mis en place pour assurer la cohésion du texte. La clinique orthophonique ne s'intéresse que depuis peu à cette forme de discours, car son évaluation est complexe. Les tests sont donc peu nombreux. Cependant, deux récents mémoires se sont penchés sur la question (Hilaire-Debove & Durand, 2008 et Bozian & Montay, 2012). Dans notre étude, nous avons souhaité proposer une grille d'évaluation du récit à partir d'images en modalité orale et écrite, pour une population de sixièmes et de troisièmes. Nous nous sommes basées sur l'épreuve de récit de la batterie EVALEO (OrthoEditions, sous presse) actuellement en cours de validation. Nous avons étudié la cohérence des récits produits, afin de vérifier que les élèves à partir de 10 ans étaient capables de produire des récits informatifs. Cette hypothèse a été largement vérifiée et montre qu'il existe des évolutions en fonction de l'âge. Concernant la microstructure, nous avons étudié la référence aux personnages, les liens logiques entre les événements, les temps d'ancrage et certaines structures spécifiques. Si nous n'avons pu mettre en lumière une évolution pour chacun de ces outils linguistiques, nous avons en revanche pu constater une tendance générale à l'amélioration chez les troisièmes. Nous avons également remarqué que la cohésion restait plus compliquée à assurer à l'oral, et cela dans les deux classes. Il serait maintenant intéressant de mener d'autres études, afin de comparer les résultats de populations porteuses de troubles du langage à ceux des enfants tout-venants.

MOTS-CLES

Récit – Oral – Ecrit - Evaluation – Microstructure – Macrostructure – Cohérence – Cohésion

MEMBRES DU JURY

Monique Sanchez
Lucie Beauvais
Myriam Cartier

MAITRES DE MEMOIRE

Géraldine Hilaire-Debove
Laurence Launay

DATE DE SOUTENANCE

30 Juin 2016