

UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
SCIENCES DU LANGAGE
THÈSE DE DOCTORAT pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
Présentée et soutenue publiquement par
Sophie GONNAND
le 18 décembre 2000

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTION DANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

Sous la direction de Madame le Professeur Harriet JISA

Jury : Madame Ruth BERMAN (Professeur, Université de Tel-Aviv) Madame Marie-Madeleine DE GAULMYN (Professeur Émérite, Université Lumière Lyon 2) Madame Geneviève DE WECK (Professeur, Université de Neuchâtel) Monsieur Michel FAYOL (Professeur, Université de Clermont-Ferrand) Madame Harriet JISA (Professeur, Université Lumière Lyon 2)

Table des matières

REMERCIEMENTS .	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE . .	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE .	11
Chapitre 1. LE TEXTE NARRATIF : COMPRÉHENSION, RESTITUTION, PRODUCTION ET DÉVELOPPEMENT . .	11
INTRODUCTION . .	11
1. COMPRÉHENSION . .	12
2. RESTITUTION . .	24
3. LA PRODUCTION . .	33
4. DÉVELOPPEMENT . .	37
CONCLUSION . .	42
DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE .	45
Chapitre 2 : COLLECTE DES DONNÉES .	45
INTRODUCTION . .	45
1. SUJETS . .	45
2. PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL .	46
3. CONSTITUTION DU CORPUS . .	50
4. ÉVALUATION DE LA MÉTHODOLOGIE .	51
Chapitre 3 : TRANSCRIPTION DES DONNÉES . .	53
INTRODUCTION . .	53
1. L'ÉCRIT .	53
2. L'ORAL .	59
TROISIÈME PARTIE : LA STRUCTURE TEXTUELLE NARRATIVE .	61
INTRODUCTION . .	61
1. LES PRINCIPES TEXTUELS DE PROGRESSION ET DE CONTINUITÉ-RÉPÉTITION .	61
2. LES PROPOSITIONS ESSENTIELLES ET NON-ESSENTIELLES À L'AVANCEMENT DE LA TRAME NARRATIVE . .	63

3. LA TÂCHE DE SEGMENTATION DES TEXTES INITIAUX EN PROPOSITIONS FAISANT PROGRESSER L'HISTOIRE . .	64
Chapitre 4 : LA RESTITUTION DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN) . .	70
INTRODUCTION . .	70
1. LE CHOIX DES CN .	71
2. TOUTES CN CONFONDUES .	72
3. PAR CN . .	76
RÉCAPITULATIF . .	84
Chapitre 5 : LA RESTITUTION DES SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN) .	85
INTRODUCTION . .	86
1. LE CHOIX DES SCN . .	86
3. TOUTES SCN CONFONDUES . .	89
4. PAR SCN . .	93
5. LES EFFETS DE PRIMAUTÉ ET DE RÉCENCE .	96
RÉCAPITULATIF . .	105
CONCLUSION .	108
QUATRIÈME PARTIE : ANALYSES SYNTAXIQUES .	111
INTRODUCTION . .	111
1. LE TEXTE COMME ENSEMBLE DE RELATIONS . .	111
2. LA RELATION CAUSALE .	112
3. LE CODAGE DES RCC . .	116
Chapitre 6 : LES RELATIONS DE CAUSE/CONSÉQUENCE RESTITUÉES .	119
INTRODUCTION . .	119
1. LES SUPPORTS INITIAUX . .	120
2. LES RESTITUTIONS DES SUJETS .	123
RÉCAPITULATIF . .	140
Chapitre 7 : LES RELATIONS DE CAUSE/CONSÉQUENCE AJOUTÉES .	143
INTRODUCTION . .	143
1. TOUS MOYENS DE CONNEXION CONFONDUS . .	144

2. PAR MOYEN DE CONNEXION .	147
RÉCAPITULATIF ..	152
CONCLUSION .	154
CINQUIÈME PARTIE : ANALYSES LEXICALES ..	157
INTRODUCTION ..	157
1. CODAGE ..	158
Chapitre 8 : LA DENSITÉ LEXICALE .	167
INTRODUCTION ..	167
1. DÉFINITION .	168
2. LES SUPPORTS INITIAUX ..	168
3. LES RESTITUTIONS DES SUJETS .	173
RÉCAPITULATIF ..	185
Chapitre 9 : LA DIVERSITÉ LEXICALE .	187
INTRODUCTION ..	187
1. DÉFINITION .	187
2. LES PROCÉDÉS DE DIVERSIFICATION ..	190
3. LES SUPPORTS INITIAUX ..	195
4. LES RESTITUTIONS DES SUJETS .	196
RÉCAPITULATIF ..	212
Chapitre 10 : LES VOCABLES LEXICAUX RESTITUÉS .	214
INTRODUCTION ..	214
1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES ..	215
2. PAR CATÉGORIE LEXICALE ..	225
RÉCAPITULATIF ..	243
Chapitre 11 : LES VOCABLES LEXICAUX JAMAIS RESTITUÉS .	246
INTRODUCTION ..	246
1. LESQUELS SONT-ILS ? ..	247
2. SONT-ILS REMPLACÉS ? .	248
RÉCAPITULATIF ..	258

Chapitre 12 : LES VOCABLES LEXICAUX AJOUTÉS . .	260
INTRODUCTION . .	260
1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES . .	260
2. PAR CATÉGORIE LEXICALE . .	266
RÉCAPITULATIF . .	276
CONCLUSION .	278
CONCLUSION GÉNÉRALE .	281
1. DISCUSSION DES RÉSULTATS . .	283
1.1. LES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES . .	286
1.2. LES DIFFÉRENCES À TENDANCE SIGNIFICATIVE .	290
2. PERSPECTIVES . .	291
BIBLIOGRAPHIE . .	293
ANNEXES .	307
ANNEXE 1 : Textes initiaux .	307
Le Petit Chaperon Rouge. . .	307
Dan, le petit chasseur canadien. .	309
ANNEXES 2 : Extrait du corpus .	312
6 ans .	312
7 Ans .	312
8 ans .	314
9 ans .	315
10 ans .	317
Adultes . .	319
Annexe 3 : Questions et aperçu de réponses métalinguistiques .	323
Annexe 4 : Réponses au test de repérage des événements essentiels de l'histoire .	327
ANNEXE 5 : CRITÈRES DE CODAGE DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN) DU PCR . .	330
1. Le but du personnage principal (CN I) : <i>le PCR doit aller chez sa grand-mère</i> . .	330
2. La phase de complication (CN II) .	331

3. La phase de résolution (CN III) .	333
ANNEXES 5 : CRITÈRES DE CODAGE DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN) DE DAN . .	335
1. Le but du personnage principal (CN I) : la petite indienne demande une peau de renard à DAN . .	335
2. La phase de complication (CN II) .	336
3. La phase de résolution (CN III) .	338
ANNEXES 6 : CRITÈRES DE CODAGE DES SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN) DU PCR .	341
1. La SCN II : le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère . .	341
2. La SCN IV : le PCR explique au loup qu'il se rend chez sa grand-mère . .	342
3. La SCN V : la ruse du loup au sujet des chemins .	343
4. Les SCN VI et X : le loup arrive chez la grand-mère et le PCR arrive chez la grand-mère .	345
5. Les SCN VII et XI : le loup imite la voix du PCR et le loup imite la voix de la grand-mère .	346
6. La SCN IX : le loup, déguisé en grand-mère, prend sa place dans le lit . .	348
7. La SCN XII : le PCR ne reconnaît pas le loup . .	348
8. La SCN XIV : le chasseur entend les ronflements du loup .	349
ANNEXES 6 CRITÈRES DE CODAGE DES SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN) DE DAN .	351
1. La SCN I : la décision de DAN d'aller chasser . .	351
2. La SCN II : DAN rencontre un lapin . .	352
3. La SCN III : DAN n'arrive pas à tuer le lapin .	353
4. La SCN IV : une petite indienne fait son apparition . .	354
5. La SCN V : la petite indienne demande une peau de renard à DAN . .	355
6. La SCN VI : DAN ne sait pas ce qu'est un renard . .	355
7. La SCN VII : DAN apprend au renard à poser des trappes . .	356
8. La SCN VIII : DAN retourne vérifier les trappes déjà posées .	357
9. La SCN IX : le renard déplace la plus grande trappe .	358
10. La SCN X : un porc-épic tombe dans une des trappes .	359
11. La SCN XI : DAN libère le porc-épic .	360

12. La SCN XII : le porc-épic dévoile à DAN la véritable identité du renard .	361
ANNEXE 7 : Liste des vocables lexicaux, nombre d'occurrences et rang de fréquence. . .	362
ANNEXE 8 : Liste des vocables lexicaux restitués par les sujets . .	367
ANNEXE 9 : Liste des vocables lexicaux ajoutés par les sujets . .	380

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'achèvement de ce travail.

Mes remerciements vont en priorité à Marie-Madeleine De Gaulmyn et à Harriet Jisa, deux grandes dames qui m'ont permis de mener à bien cette recherche. Marie-Madeleine De Gaulmyn a su, dès mon entrée à l'université, me faire découvrir et apprécier le vaste domaine de l'acquisition de l'écrit. La confiance qu'elle m'a portée, ses compétences, sa rigueur d'analyse sont à l'origine de mon investissement. Quant à Harriet Jisa, je lui dois énormément pour avoir accepté de "prendre le relais", pour l'énergie, la disponibilité, les savants conseils, les corrections et les REcorrections dont elle m'a fait profiter. Je la remercie également de m'avoir ouvert les portes de la recherche en m'offrant la possibilité de participer à divers colloques et de rencontrer d'autres spécialistes en acquisition.

Toutes deux m'ont été d'une aide précieuse tant dans les périodes d'enthousiasme que dans les moments de doutes profonds quant à la continuité du travail entrepris.

Je tiens à remercier aussi Jean-Marie Hombert, directeur du laboratoire Dynamique Du Langage qui a accepté de m'accueillir "en cours de route" et qui m'a immédiatement offert des conditions de travail exceptionnelles. En se préoccupant du bien-être de chacun des membres de son équipe, il fait régner une ambiance de travail, de sympathie et d'échange.

Je me sens très honorée par la présence dans mon jury de spécialistes aussi réputés que compétents : Ruth Berman, Geneviève De Weck et Michel Fayol qui ont accepté de m'accorder une place dans leur emploi du temps chargé, et dont les travaux clairs et pertinents m'ont été d'une aide efficace tout au long de ces années d'études universitaires.

Je remercie également à François Nsuka-Nkutsi pour m'avoir confié, dès ma première année de doctorat, des heures d'enseignement. Il m'a donné l'occasion de faire une expérience enrichissante par la méthode, le sérieux, la remise en question qu'une telle activité implique.

Un grand merci aussi à tous les membres du laboratoire Dynamique Du Langage qui m'ont rapidement intégrée dans une équipe pluridisciplinaire déjà constituée. Je pense en priorité à Frédérique Gayraud sans qui ce travail ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui : ses relectures nombreuses et soignées (jusqu'à la dernière minute !) et ses brillantes remarques m'ont poussée à approfondir chacun des chapitres de cette thèse et je l'en remercie très sincèrement. Je pense également à Anne Viguié, complice de longue date, qui n'a cessé de m'écouter, de me conseiller et qui a su rester présente dans les moments les plus difficiles, à Sophie Kern pour la sagesse de ses réflexions, à Linda Béranger pour son efficacité et son sens de l'organisation, à Collette Grinevald pour ses conseils méthodologiques, à Denis Creissels pour les réponses claires qu'il a su apporter à mes nombreuses interrogations, à Anetta Kopecka pour m'avoir guidé dans mes recherches bibliographiques, à Pavlina Sedlakova pour ses relectures, à Géraldine Hilaire pour m'avoir conseillé certaines lectures, à François Pellegrino pour ses compétences en statistique, à Sylvie Nougier, Florence Chenu, Sumikasu Nischio, Égidio Marsico et Christian Fressard pour leurs conseils et leur aide en informatique, à Stéphane Janczarski pour avoir corrigé la majeure partie du document et, enfin, à Melissa Barkat pour sa vivacité d'esprit, sa bonne humeur et ses encouragements de tout instant.

Je ne peux évidemment oublier le chaleureux accueil de monsieur Henriot, directeur du centre scolaire de la Plaine, et de ses collègues qui ont adapté l'organisation de leurs journées

afin de me faciliter la lourde tâche de collecte des données. J'ai aussi une pensée pour les enfants et les étudiants qui ont bien voulu participer aux tâches expérimentales.

Mes derniers remerciements vont à mes proches. À mes parents pour m'avoir fait comprendre, tant bien que mal (!), le privilège de l'éducation, pour leur soutien, leur confiance, leur affection, à Caroline et Alexandre, confidents de toujours et à qui je n'ai pas eu le temps de me consacrer ces derniers mois et à tous les autres membres de cette extraordinaire famille qui ont suivi attentivement l'élaboration de ce travail, sans oublier mon grand-père disparu trop rapidement et dont le souvenir reste très présent.

À Nicolas, pour sa patience, sa compréhension, pour la façon qu'il a de croire en moi.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse s'intéresse à l'acquisition de l'écrit par différentes tranches d'âge en observant l'état de la narration en situation de rappel immédiat de textes plus ou moins connus. Cette recherche et les variables prises en compte pour la mener à bien vont être, dès à présent, motivées de manière à poser le cadre dans lequel s'inscrit ce travail.

De nombreux auteurs (Fayol, 1983, 1985, 1991 ; Espéret, 1984 ; Bonin et Fayol, 1996 ; Levy et Randsdell, 1998) soulignent la primauté des travaux sur le développement du langage oral par rapport aux recherches effectuées sur l'acquisition de la langue écrite. En effet, plusieurs études se préoccupent de l'oral ou de la comparaison entre oral et écrit — parallèle très en vogue aujourd'hui — mais l'écrit en temps que tel n'est pas au centre des recherches en acquisition. Cette thèse représente une tentative pour combler ce manque.

Les sujets de cette étude sont âgés de 6/7 ans (i.e. CP) à 10/11 ans (i.e. CM2) et à ce groupe d'enfants s'en ajoute un constitué d'adultes (i.e. fin de première année universitaire). La sélection des tranches d'âge d'enfants s'explique par le souci de couvrir l'ensemble du cycle primaire depuis l'entrée dans l'écrit. Le groupe d'adultes sert de référence puisque les acquisitions se poursuivent bien après l'âge de 11 ans (Tardy, 1966 ; Nickold Wolf, 1988 ; Berman et Slobin, 1994 ; Gayraud, 2000).

En ce qui concerne le type textuel, deux raisons essentielles nous ont guidée vers la narration. Premièrement, un nombre incommensurable d'études ont pris le récit pour objet d'analyse, si bien que le cadre dans lequel s'inscrit ce travail est aujourd'hui clairement défini et ce balisage permet des comparaisons fructueuses entre nos résultats et ceux qui

sont déjà exposés dans la littérature. Deuxièmement, de nombreux auteurs (Mandler et Johnson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979 ; Bamberg, 1987 ; Berman, 1988 ; Marchman, 1989 ; Kail et Hickmann, 1992 ; Verhoeven, 1993 ; Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999) ont souligné que le type textuel le plus précocement acquis correspondait à la narration, précocité à mettre sur le compte de l'isomorphisme entre la structure du récit et la séquentialité des événements à rapporter (Fayol, 1997). Aussi, pour ces quelques raisons, le récit se présentait-il comme un support parfaitement approprié aux objectifs que nous nous fixions.

Pour ce qui est de la restitution, elle correspond à une activité fréquemment réalisée dans le cadre scolaire (i.e. validité écologique de la tâche) et le support qu'elle implique constitue un stimulus non négligeable pour les plus jeunes sujets qui viennent tout juste de pénétrer le monde de l'écrit. Ce choix méthodologique nous permet également de considérer les processus cognitifs dégagés par les différents modèles de compréhension que nous présentons dans la partie théorique de ce travail.

Quant au degré de familiarité des textes à rappeler, beaucoup d'études (Nelson, 77 ; Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Nelson, 1978 ; Freebody et Anderson, 1983 ; Hudson et Nelson, 1983 ; Denhière, 1984 ; Fayol, 2000) ont déjà souligné que le degré de familiarité influence considérablement la qualité des rappels : plus la situation référée est connue, meilleure est la capacité de compréhension/mémorisation/restitution. Cependant, lors des protocoles expérimentaux élaborés par ces divers auteurs, c'est le *thème* de l'histoire qui est plus ou moins connu des sujets (i.e. "goûter d'anniversaire" vs "retirer de l'argent à la banque") alors que nous avons cherché à voir ce qu'il en était si le *contenu* du récit était ou non déjà inscrit en mémoire à long terme.

Pour cela, l'étude oppose deux types de supports : le premier est préalablement connu des sujets tandis que le second est découvert le jour de l'expérimentation. Ces stimuli correspondent, d'une part, à la fameuse histoire du *Petit Chaperon Rouge* et, d'autre part, à celle d'un trappeur canadien en quête d'une peau de renard pour une amie indienne (i.e. *Dan, le petit trappeur canadien*). Il est clair qu'ici le thème des histoires comparées peut être considéré comme équivalent : un personnage doit atteindre un but, rencontre une série d'obstacles qui entrave son accomplissement et réalise enfin l'objectif fixé. Cependant, dans l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*, le personnage, le but qu'il doit accomplir et les facteurs qui l'en empêchent sont, depuis longtemps, familiers au sujet, ce qui n'est pas le cas de *Dan, le petit chasseur canadien*.

De nombreux courants, tant sémiotiques que linguistiques, psycholinguistiques et psychologiques, ont étudié le type textuel narratif sans jamais contrôler cet effet du degré de familiarité. Or, les différentes parties et chapitres de cette thèse montreront qu'il s'agit là d'une variable non négligeable qu'il est nécessaire de prendre en compte.

Le principal objectif de cette recherche est donc de montrer que le degré de familiarité d'un texte peut influencer les acquisitions, c'est-à-dire les faciliter plus ou moins.

Nous pouvons préciser que cette problématique est également motivée par nos recherches antérieures : en maîtrise et en D.E.A., nous avons travaillé sur la mise en place de l'anaphore et des temps verbaux en situation de réécriture du *Petit Chaperon Rouge*. Les résultats obtenus qualifiaient ces outils de cohésion d'"acquisition précoce"

(i.e. autour de 7/8 ans), ce qui ne correspond pas aux conclusions exposées dans la littérature qui les considère comme acquis plus tardivement. En raison de cette contradiction, nous ne savions à quels paramètres attribuer ce résultat : l'âge ou les caractéristiques du texte à réécrire ? Cette interrogation motive donc aussi l'étude comparative conduite dans le cadre de cette thèse.

Les principales questions auxquelles nous souhaitions répondre étaient donc les suivantes :

La restitution d'un support auditif préalablement connu facilite-t-elle les performances ?

Les facilite-t-elle toutes, c'est-à-dire à tous les niveaux textuels ?

Pouvons-nous identifier un âge où les sujets réagissent de la même manière selon que le support soit ou non préalablement connu ?

Les éléments de réponses que nous amenons à ces interrogations s'organisent en cinq parties. La première pose le cadre théorique dans lequel s'inscrit le travail, la seconde définit la méthodologie adoptée pour traiter le sujet qui nous intéresse et les trois dernières sont consacrées à l'analyse effective du corpus.

Pour ces analyses, les restitutions ont été envisagées d'un point de vue général d'abord, puis particulier ensuite. En effet, la troisième partie correspond à un examen du niveau macrostructurel, la quatrième se préoccupe du niveau microstructurel et, enfin, la cinquième et dernière partie observe le niveau du mot. Autrement dit, les premières analyses ont pour objet d'étude la structure narrative, les secondes se concentrent sur un aspect syntaxique et les troisièmes prennent en considération le lexique.

La première partie se donne pour objectif d'élaborer une synthèse de la littérature.

Le chapitre 1 récapitule, en effet, les études effectuées sur la narration depuis les travaux de Bartlett (1932) en psychologie, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux courants sémiotiques, linguistiques, psycholinguistiques et psychologiques. Il est à préciser que le but de cette partie est de poser le cadre général dans lequel s'inscrit la recherche et ne prétend en rien à l'exhaustivité : seuls les aspects qui nous paraissaient pertinents pour la suite du travail ont été retenus. Pour ce qui est des détails théoriques nécessaires à la compréhension de chacun des chapitres d'analyse, ils figurent dans les introductions des parties les comprenant.

La seconde partie présente le protocole expérimental et les codages effectués sur les données recueillies.

Le chapitre 2 définit très précisément la méthodologie adoptée pour ce travail, c'est-à-dire qu'y sont présentés les sujets, les supports, les consignes de production ainsi qu'une évaluation critique des choix effectués.

Le chapitre 3 présente les conventions de transcription suivies pour faciliter le traitement des données : critères de découpage en clause, notation des ratures et des

mots ajoutés pour ce qui est des productions écrites et codification adoptée pour les entretiens métalinguistiques.

La troisième partie a pour but d'examiner l'émergence de la structure textuelle narrative. Les chapitres 4 et 5, qui la composent, analysent donc la manière dont les enfants et les adultes restituent les contenus qui leur ont été proposés en phase de préparation au travail d'écriture (i.e. phase d'écoute).

Le chapitre 4 observe d'abord les restitutions d'un point de vue extrêmement global puisqu'il s'intéresse au schéma narratif en 3 composantes narratives (i.e. orientation/complication/résolution) et le chapitre 5 affine cette première analyse puisqu'il examine le rappel de non plus 3 composantes narratives mais de 16 *sous*-composantes narratives qui se situent à un niveau nettement moins général que les premières, mais qui sont tout aussi essentielles au bon déroulement des trames narratives. D'après les travaux effectués sur l'acquisition de la structure narrative (Mandler et Johnson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979 ; Bamberg, 1987 ; Berman, 1988 ; Marchman, 1989 ; Kail et Hickmann, 1992 ; Verhoeven, 1993 ; Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999), on peut faire l'hypothèse que l'ensemble des sujets devraient, indépendamment du degré de familiarité du texte, correctement restituer le niveau des composantes narratives. En revanche, une seconde hypothèse prédit des écarts au niveau des sous-composantes narratives, différences qui nous permettront alors d'identifier les diverses stratégies de sélection mises en oeuvre par les sujets (Mandler et Johnson, 1977 ; Shank et Abelson, 1977 ; Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Stein et Glenn, 1979 ; Black et Bower, 1980 ; Adam, 1984).

La quatrième partie met l'accent sur la relation sémantique de cause/conséquence, relation nécessaire à l'enchaînement des propositions narratives.

Le chapitre 6 mesure la restitution des relations de cause/conséquence présentes dans les supports initiaux tout en observant les formes utilisées par les sujets. Cependant, aux côtés des relations existant au départ, les sujets en ont ajouté certaines autres que le chapitre 7 se propose d'analyser. Toujours en lien avec les travaux antérieurs (Jisa, 1984/1985, 1987 ; Berman, 1988, 1990 ; Berman et Slobin, 1994 ; Koch, 1995 ; Jisa et Kern, 1998 ; Fayol, 2000 ; Gayraud, *et al.*, à paraître), nous émettons l'hypothèse que le nombre et la forme des marqueurs de causalité seront fonction de l'âge des sujets, c'est-à-dire que les adultes auront plus recours à cette relation sémantique que les enfants de 6 ans, et les formes utilisées devraient être plus de plus en plus intégrées (i.e. coordination vs subordination). Nous postulons également que le degré de familiarité devrait influencer l'insertion de marques de causalité : l'espace cognitif libéré des opérations dites de haut niveau (i.e. activation et organisation des contenus, par exemple) lors de la restitution du texte préalablement connu (i.e. *Petit Chaperon Rouge*) pourrait être réinvesti à un niveau plus local, interpropositionnel dans le cas qui nous intéresse ici.

La cinquième et dernière partie traite le corpus dans une perspective lexicale.

Le chapitre 8 mesure la densité lexicale des textes initiaux et des restitutions des sujets. Ce calcul correspond à la proportion d'items lexicaux par rapport aux items grammaticaux et renseigne sur la teneur informative du texte (Ellis et Ure, 1977 ; Halliday, 1989). Quelques travaux (Gayraud, 2000) ont montré que cet indice augmente avec l'âge,

conclusion que nous nous proposons d'interroger sur la base de notre corpus. En dépit d'une densité lexicale équivalente dans les deux textes-supports, nous émettons également l'hypothèse que les rappels de l'histoire déjà connue seront plus denses car plus précis, les sujets étant, depuis longtemps, familiarisés avec le récit en question.

Le chapitre 9 traite de la diversité lexicale des textes initiaux et des rappels produits par les sujets. Ce nouvel indice lexical informe du degré de répétitivité du vocabulaire d'un texte, c'est-à-dire que son calcul mesure le nombre de mots différents qui composent le texte. Cette diversité devrait s'accroître avec l'âge (Clark, 1993) et la restitution d'une histoire déjà inscrite en mémoire à long terme devrait permettre aux sujets de contrôler l'insertion trop abusive de répétitions. En effet, la recherche de moyens de diversification constitue une opération de bas niveau qui sera d'autant plus facilitée que le sujet est débarrassé de certaines des activités essentielles à la mise en texte.

Les trois derniers chapitres mesurent plus spécifiquement le rôle de la mémoire. En effet, Muller (1992) pose que lorsque l'on compare le vocabulaire d'un texte à celui de son rappel, certains termes ont été restitués et apparaissent donc dans les deux écrits alors que d'autres n'ont pas été repris par le sujet rappelant, et d'autres encore ont été ajoutés par ce même sujet. Muller (1992) appelle cette mesure la connexion lexicale et explique qu'elle est d'autant plus forte que les deux textes partagent de mots.

Le chapitre 10 présente une analyse des termes restitués avec comme hypothèse que ce lexique commun sera fonction de l'âge et du degré de familiarité : les adultes et les restitutions du texte déjà connu connaîtront une connexion lexicale plus importante que les autres tranches d'âge et que les rappels du récit découvert le jour de l'expérimentation. Si l'hypothèse développementale est facilement justifiable, la variable "texte" (i.e. deux textes de degré de familiarité différents) est à expliquer : lors de la tâche de restitution du matériel déjà connu, le niveau du mot aura pu être observé, le niveau plus global ne requérant pas de ressources cognitives particulières.

Le chapitre 11 considère les quelques items jamais restitués. Cette analyse et nous permet, d'une part, de valider les travaux menés sur la corrélation entre rapidité de sélection lexicale et fréquence des items (Maclay et Osgood, 1959 ; Wingfield, 1968 ; Morton, 1969, 1979 ; Levelt, 1989) et, d'autre part, de définir les stratégies de substitution que les sujets mettent en oeuvre pour conserver le signifié proposé par le support auditif tout en n'employant pas le signifiant sélectionné par l'auteur.

Le chapitre 12 se consacre à l'analyse des mots ajoutés par les sujets, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux termes que l'on trouve seulement dans les restitutions des sujets, les termes non suggérés par les textes initiaux. Nous prédisons que cet ultime point d'analyse évoluera également avec l'âge : seuls une prise de recul et un stock lexical personnel important pourront permettre aux sujets de retranscrire le sémantisme initial tout en utilisant des termes exempts des supports. En ce qui concerne le degré de familiarité, c'est le récit découvert le jour de l'expérimentation (i.e. *Dan, le petit chasseur canadien*) qui devrait manifester le plus de mots ajoutés en ce sens que l'aspect global est prioritaire sur les termes sélectionnés pour la mise en mots.

Ainsi construite, cette recherche sur le *savoir-raconter-par-écrit* pourrait prétendre à des implications tant sur les recherches ultérieures que sur l'enseignement élémentaire.

En effet, les programmes scolaires mettent l'accent sur ce type d'activité d'écriture car "*le rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu par l'adulte est l'occasion d'affiner la compréhension, d'inciter au réemploi du lexique ou des tournures de langue, de mettre en oeuvre la réflexion de chacun sur les contenus proposés mais aussi sur les formulations énoncées*" (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, 1992 : 37). Aussi cette étude pourrait-elle constituer un outil de réflexion pour les maîtres d'école soucieux de mesurer précisément la pertinence des supports utilisés lors des tâches de restitution.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1. LE TEXTE NARRATIF : COMPRÉHENSION, RESTITUTION, PRODUCTION ET DÉVELOPPEMENT

INTRODUCTION

Le titre de ce chapitre peut paraître ambitieux étant donné le nombre de travaux effectués sur le texte narratif tant en compréhension et en restitution qu'en production — même si celle-ci a été moins observée. Nous y ajoutons, en outre, le terme "développement" qui a, lui-aussi, donné lieu à un nombre important de recherches tant chez l'enfant que chez l'adolescent. Il est donc clair que ce chapitre représente une *synthèse* des études déjà menées sur les sujets qui nous préoccupent et, qui plus est, une *synthèse orientée* en fonction des objectifs que nous fixons dans le cadre de cette thèse.

Ce chapitre correspond à un "balayage" des différents courants ayant intégré l'identification de la structure interne de la narration au cœur de leur propos : nous montrons comment nous sommes passée d'une analyse atomisée du récit¹ à une analyse

unifiée de cette même unité : ce passage repose sur la notion de causalité, notion qui implique celles de but et de cohérence des différentes propositions entre elles. Nous voyons également que ces facteurs (i.e. causalité, but, connexité, etc.) ont un effet non négligeable sur les probabilités de rappel de telle ou telle proposition. Nous considérons ensuite les recherches en production et nous insistons sur le fait que les activités, tant cognitives que physiques, impliquées dans une tâche de production sont nombreuses et non-automatisées immédiatement. Pour ce qui est de la synthèse des travaux antérieurs en acquisition, nous reprenons les notions précédemment introduites, comme celle de "schéma narratif" (i.e. structure interne du récit) par exemple, et nous définissons l'âge auquel elles semblent maîtrisées par l'enfant comprenant/mémorisant/ restituant.

1. COMPRÉHENSION

1.1. LES APPROCHES SÉMIOTIQUES

1.1.1. Les premiers travaux

Dès 1928, Propp montre clairement que tout récit est construit sur un modèle unique. Il constate, en effet, qu'un nombre important de contes russes commencent, se poursuivent et enfin s'achèvent selon les mêmes règles d'organisation internes, c'est-à-dire que tous débutent sur un manque initial qui implique un certain "faire" du héros qui se doit d'effacer ce manque. À la suite de ce constat, Propp (1928) pose 31 fonctions, chaque fonction correspondant au maillon élémentaire du déroulement de toute intrigue. Dès lors, sont donc posés les ingrédients essentiels à la constitution d'une narration : un but à accomplir, une série d'actions plus ou moins inattendues — c'est de cette caractéristique que relève l'intrigue — visant à l'accomplissement de ce but et enfin une atteinte du but initial. Cependant, les travaux de Propp (1928) contiennent quelques imperfections en ce sens que l'auteur ne fait pas ni des personnages qui accomplissent ces actions, ni des objets qui subissent ces actions. Par ailleurs, le schéma que constituent ces 31 fonctions est unilinéaire alors que certaines de ces fonctions se superposent, se nouent, s'entrecroisent (Bremond, 1973).

Aussi, dès les années 60, voit-on apparaître des révisions, des reformulations de cette juxtaposition d'éléments (Bremond, 1966 ; Greimas, 1966).

1.1.2. Révision des premiers travaux

Les révisions du modèle de Propp (1928) permettent une mise en évidence des rapports qu'entretiennent certaines fonctions et un effort de généralisation de la théorie à l'ensemble des récits qu'ils soient du type "conte "ou d'un tout autre type. On note également un intérêt pour le personnage — considération qui manquait à Propp (1928). Autrement dit, avec ces nouvelles théorisations, il y a restitution de la mobilité et de la variabilité des unités de récit.

¹ Précisons ici que les termes "narration" et "récit" sont, tout au long de ce travail, traités en synonymie parfaite.

L'idée de variabilité est chère à Bremond (1966) surtout, qui instaure une *"logique des possibles"*, c'est-à-dire qu'à chaque moment de l'histoire, un choix peut être effectué et, parmi plusieurs possibles, un seul se trouve actualisé. L'auteur utilise les termes d'"amélioration"/"dégradation" et explique que toute narration repose sur une alternance de ces deux procédés. C'est ce jeu entre "équilibre" et "déséquilibre" qui donne de la profondeur au récit et qui maintient l'idée d'"obstacle", notion nécessaire à la constitution de l'intrigue narrative et qui apparaît au cours de ce que les auteurs (Bremond, 1966 ; Larivaille, 1974) appellent la phase de *"pendant"* par opposition à celles d'"avant" et d'"après".

Cependant, à ce niveau de l'analyse du genre textuel narratif, on peut reprocher aux auteurs d'avoir occulté la notion d'"organisation du texte en un tout structuré" (De weck, 1991 : 7).

1.1.3. Le texte : un tout structuré

Pour passer d'une simple analyse séquentielle à une considération du texte comme formant un tout cohérent et cohésif, il faut attendre la fin des années 60.

En effet, aux termes d'"avant" et d'"après", Todorov (1970) préfère ceux d'"état initial" et d'"état final" et montre que le passage d'un état à un autre s'effectue par le biais d'une transformation. On assiste donc déjà à une progressive prise en compte de la notion de rapport entre les différentes propositions du texte narratif. De même, Barthes (1966), tout en confirmant l'ordre séquentiel des éléments du récit, note, de surcroît, une hiérarchisation de ceux-ci. Greimas (1966) constate également la dimension temporelle mais remarque que les différentes unités "étalées", juxtaposées entretiennent entre elles des relations d'antériorité et de postériorité.

Ces quelques travaux témoignent donc d'un intérêt naissant pour la dimension configurationnelle (Mink, 1966 ; Labov et Waletzky, 1967 ; Ricoeur, 1980 ; Adam, 1985), dimension qui permet *"de voir dans le plus humble récit, toujours plus qu'une simple série chronologique d'événements"* (Adam, 1985).

En effet, plutôt que de représenter une simple suite logique d'actions, le texte narratif constitue une action "une" (Aristote, traduit par Dupont-Roc et Lallot, 1980) et cette notion d'"unité d'action" est, à partir de cette période, à la base de la composition de toute narration.

1.1.4. La notion d'"action une"

Il faut être prudent au sujet du sens du mot "une" car si on peut lui attribuer son sens numéral, c'est-à-dire qu'"une action une" signifierait nettement "une seule action", on peut également lui accorder le sens d'"unifiée".

C'est ce second sens que nous retiendrons ici : les parties du "tout" que constitue l'action "une" doivent être agencées de telle sorte que, si l'une d'elles est déplacée ou supprimée, le tout est disloqué et bouleversé. Chaque action doit donc entretenir un lien étroit et explicable avec les autres. Aristote souligne cette relation logique qui unit les éléments lorsqu'il dit qu'***"un commencement est ce qui ne suit pas nécessairement***

autre chose, mais après quoi se trouve ou vient à se produire naturellement autre chose" (Aristote, traduit par Dupont-Roc et Lallot, 1980 : 51b25). Le commencement d'une action peut être défini comme tel, non pas parce que rien ne s'est passé avant, mais parce que ce qui s'est passé avant n'est pas dans un rapport de causalité avec ce qui suit. En effet, il est tout à fait différent de dire "**ceci se produit à cause de cela**" et "**ceci se produit après cela**". Il y a donc une très nette distinction entre l'enchaînement chronologique et l'enchaînement causal et la causalité apparaît comme un critère essentiel de la narrativité. Autrement dit, en créant un lien logique entre les événements, en fournissant des intentions et des motifs d'agir, des causes et des conséquences, le récit se situe au-delà de la simple relation chronologique².

1.2. LES APPROCHES LINGUISTIQUES

1.2.1. Identification de la structure interne du récit

Ces nouveaux courants, eux aussi très imprégnés des relations d'interdépendance existant entre les différents éléments du récit, ont, en outre, privilégié les narrations d'expériences personnelles plutôt que se cantonner à l'analyse de textes littéraires comme l'ont fait les sémioticiens dont nous avons précédemment discuté les travaux.

Ce type de considérations remonte aux travaux de Labov et Waletzky (1967). En s'appuyant sur des récits oraux d'aventures personnelles, les auteurs posent, comme leurs prédécesseurs, que le récit comporte une organisation interne bien spécifique et indiscutable. En effet, ils constatent que cette structure est présente quels que soient le locuteur (i.e. qu'il soit ou non cultivé), la langue ou le type de narration racontée (i.e. contes, histoires à tradition orale, etc.). Cependant, et contrairement au précédent courant, il abandonne l'idée d'un schéma triadique (i.e. un "avant" vs un "pendant" vs un "après" ou un état initial vs une transformation vs un état final) et posent que cette organisation interne s'articule autour de cinq éléments qui sont l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution et la coda comme le montre le schéma 1 bien connu aujourd'hui.

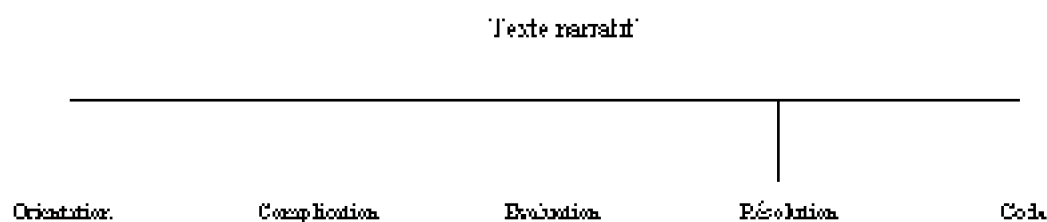


Figure 1 : Structure narrative quinaire.

Nous allons, dès à présent, définir chacun de ces éléments constitutifs de la structure

² Ces notions de "lien de causalité" et de "lien d'implication" sont développées dans la quatrième partie consacrée à l'analyse de la relation sémantique de cause/conséquence.

interne du récit.

1.2.1.1. L'orientation

La phase d'orientation correspond à la caractérisation des personnages, du lieu et du temps. Elle pose une situation initiale, "plante le décor" dans lequel vont prendre place les événements à venir.

1.2.1.2. La complication

C'est la phase de complication qui déclenche véritablement le récit. Est alors introduit un élément qui vient modifier l'état précédent. D'après Fayol (1985), cette phase correspond à l'insertion d'une rupture dans le déroulement "normal" des faits. Cet élément est absolument fondamental car c'est grâce à lui que le texte en train d'être raconté, ou lu, ou écrit devient narration. C'est en cette étape que réside la différence entre "texte d'actions" et "récit" (Revaz, 1987, 1997 ; Adam et Revaz, 1996). En effet, une suite logique d'actions, même constituant une action "une", ne semble pas induire pour autant une logique du récit qui nécessite, pour être reconnue comme telle, une apparition d'événements inattendus, inusuels, étranges (Bremond, 1990).

En somme, le récit exige la présence d'un noeud dans le cours linéaire des événements et pour Revaz (1997) cette notion de "surgissement d'un événement particulier" constitue "la mise en intrigue", composante essentielle déjà présente dans les discours des sémioticiens dont nous avons précédemment passé en revue les travaux. Revaz (1997) emprunte ce terme à Ricoeur (1986) tout en le reconsidérant. Pour Ricoeur (1986 : 13), *"l'intrigue prend ensemble et intègre dans une histoire entière et complète les événements multiples et dispersés et ainsi schématise la signification intelligible qui s'attache au récit pris comme un tout."* À la lecture de cette définition de l'intrigue, on comprend rapidement pourquoi Revaz (1997) n'est pas tout à fait en accord avec l'auteur. En effet, on reconnaît, dans cette explication, un critère narratif majeur précédemment évoqué, à savoir la dimension configurationnelle. Pour Ricoeur (1986), la mise en intrigue est exactement l'opération de synthèse qui rend possible le passage d'une suite confuse d'événements à un tout cohérent. Or, Revaz (1997) rejette l'équivalence postulée entre "mise en intrigue" et "opération de configuration" car cette assimilation peut prêter à confusion. En effet, à la suite d'Adam (1990), Revaz (1997) soutient que tout texte, quel que soit son type (i.e. description, narration, argumentation, explication, etc.), possède une dimension configurationnelle, alors que la mise en intrigue est spécifiquement narrative. Pour l'auteur (1997), si la mise en intrigue est toujours opération de configuration, l'inverse n'est pas vrai, c'est-à-dire que toute opération de configuration n'est pas forcément une mise en intrigue. Revaz (1997) rejoint ici les idées de Fayol (1985) qui associe, lui aussi, l'intrigue au récit, et au récit exclusivement. Il montre, par une expérience menée auprès de sujets adultes, que sont reconnus comme *"histoires bien construites et complètes"* (Fayol, 1985 : 18) seuls les textes présentant un état initial et un état final réunis par un événement saillant. Par exemple, considérons une suite comme :

Un petit lapin a quitté sa maman. Il est allé dans la forêt. Il a sauté dans l'herbe. Il

a croqué des carottes. Ensuite, il a suivi un chemin et il est arrivé près de sa maman.

Ce texte est rejeté de la classe des récits car les situations initiale et finale sont jointes par une série d'actions tout à fait banales.

Observons, à présent, une autre séquence :

Annie voulait des bonbons. Ils étaient sur le buffet. Elle est montée sur un tabouret. Le tabouret a glissé. Annie est tombée. Elle s'est écorché les genoux. Elle n'a pas eu de bonbons.

Ce texte est spontanément sélectionné comme représentant une "histoire bien construite et complète" par les sujets testés par Fayol (1985). En effet, l'état initial est bien, dans ce cas, relié à un état final par le surgissement d'un fait inattendu : "*le tabouret a glissé*" vient perturber le déroulement des actions et c'est la tension qu'il provoque qui constitue, là, la mise en intrigue essentielle à toute composition narrative. Autrement dit, "*l'intrigue se caractérise par la présence d'un noeud et d'un dénouement.*" (Revaz, 1997 : 174). Cette notion de "dénouement" nous pousse à considérer, dès maintenant, la phase de résolution du schéma narratif quinaire³.

1.2.1.3. La résolution

La phase de résolution marque l'achèvement des événements en apportant des solutions heureuses aux complications précédemment rencontrées. Adam (1985) parle d'un nouvel élément modificateur qui permet de retrouver un état comparable à l'état initial.

C'est le couple complication/résolution qui constitue le cœur même du récit (Kern, 1997). Composer un récit, serait donc "nouer" et "dénouer" une intrigue. En l'absence de noeud et de dénouement aux bornes de l'action, Revaz (1997) explique qu'on ne peut pas parler de forme narrative même si la succession des actions présente une unité. Pour illustrer cette exclusion, elle cite l'exemple de la recette de cuisine qui se caractérise par une consécution chronologique d'actions à exécuter afin de pouvoir passer d'une situation initiale où les ingrédients sont épars à une situation finale dans laquelle le plat cuisiné forme un tout achevé. Elle montre que le passage de la situation initiale à la situation finale se fait linéairement, sans "déclencheur" d'aucune sorte : "***en somme ce qui différencie la recette d'un récit c'est bien l'absence totale de perturbation.***" (Revaz, 1997 : 178).

1.2.1.4. L'évaluation

Pour ce qui est de la phase d'évaluation, elle est constituée des réactions du narrateur vis-à-vis de sa production.

1.2.1.5. La coda

Arrive enfin la dernière composante de l'organisation interne actuellement décrite, la coda.

³ Nous traiterons l'évaluation ultérieurement et cela n'a aucune incidence étant donné que les commentaires évaluatifs qui constituent cette phase peuvent se situer à n'importe quel endroit de la narration.

À la suite de Labov et Waletzky (1967), de nombreux auteurs lui préfèrent le terme de "morale". En effet, cette phase finale et non obligatoire — tout comme la précédente — permet de tirer des conséquences de l'histoire qui est en train de s'achever. Elle contribue alors à la dimension configurationnelle en garantissant la lisibilité et l'efficacité pragmatique du récit (Adam, 1985). Labov et Waletzky (1967) expliquent que cette dernière étape optionnelle, lorsqu'elle est réalisée, ramène la perspective au moment de la parole par opposition au moment des événements relatés.

En somme, ce nouveau courant, en s'inspirant de modèles triadiques élémentaires, simples et efficaces et en mettant l'accent sur les relations d'interdépendance entre événements, a élaboré une logique quinaire et, autrement dit, plus fine, plus complète et surtout mieux adaptée à une formalisation du récit comme reflet d'un processus dynamique entre deux états (Adam, 1984).

Cependant, ici aussi, on peut regretter un manque d'intérêt pour des points d'analyse pourtant essentiels à l'étude du récit. En effet, Labov et Waletzky (1967), en se préoccupant minutieusement de la structure interne du type textuel narratif, se contentent de descriptions de faits et ne prêtent aucune attention au récit comme fruit d'un travail d'élaboration lent et complexe, c'est-à-dire qu'ils oublient d'observer les opérations mises en oeuvre par le sujet racontant. Il ne faut effectivement pas perdre de vue que le récit reste une activité, un exercice de mise en mots et l'unique manière de pointer et de mieux comprendre les procédures langagières utilisées par le sujet-narrateur serait, semble-t-il, l'examen de marques de surface comme les déterminants, les anaphores, les temps verbaux, les pauses, etc.

1.2.2. Les courants fonctionnalistes

Les analyses mettant au coeur de leur propos l'encodage verbal, c'est-à-dire les outils linguistiques à proprement parler apparaissent réellement sous l'impulsion de la linguistique fonctionnelle (Halliday et Hassan, 1976 ; Hopper, 1979 ; Givón, 1979, 1982, 1984, 1985 ; Silverstein, 1985, 1987). À la différence des autres courants, celui-ci adopte des méthodologies plus expérimentales, c'est-à-dire que les narrations analysées ne sont plus spontanées mais produites à partir de supports visuels qui correspondent, dans la majeure partie des cas, à des images fixes ou à des films. Sur la base des corpus recueillis, ces auteurs sont donc les premiers à se préoccuper de l'observation des formes linguistiques utilisées pour exprimer des fonctions narratives particulières, comme par exemple, la référence aux participants (Bamberg, 1987 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981 ; Berman, 1988, 1994 ; Hickmann et Liang, 1990 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999).

Cependant, aux cotés ces approches sémiotiques et linguistiques s'en développe, parallèlement, une psychologique qui nous est d'un grand intérêt puisque notre perspective de travail qui est, comme nous avons pu en dire quelques mots déjà dans l'introduction générale de cette thèse, l'analyse de *rappels* de narrations.

1.3. LES APPROCHES PSYCHOLOGIQUES

1.3.1. La notion de schéma

1.3.1.1. Le principe de hiérarchisation par saillance

Les premiers travaux effectués sur le récit dans une perspective psychologique remontent à ceux de Bartlett (1932) qui critique les méthodes de ses contemporains (Ebbinghaus, 1885) travaillant sur la base de matériels dépourvus de sens. Aussi, aux rappels immédiats ou différés de suites de syllabes sans signification aucune, Bartlett (1932) préfère-t-il les rappels immédiats ou différés de récits. Si le contrôle des variables qu'il manipule est discutable, on lui doit la notion de "schéma" très en vogue depuis les années 70. Pour l'auteur, le schéma correspond à *"une organisation active de réactions passées, ou d'expériences passées, qui doivent toujours être supposées intervenir dans une quelconque réponse organique bien adaptée"* (Bartlett, 1932 : 201). Autrement dit, l'auteur insiste sur le fait que la notion de schéma est en étroite corrélation avec le vécu du sujet comprenant/mémorisant/restituant : en rapport avec les expériences passées du sujet soumis à la tâche de restitution, ***"les informations fournies par le texte initial subiraient un "filtrage" à l'entrée, puis feraient l'objet d'une réorganisation globale en fonction des connaissances déjà disponibles et d'une recherche de cohérence"*** (Fayol, 1985 : 39).

Cependant, on peut, dès lors, se demander comment sont sélectionnées les informations d'entrée. Se posant cette question, Bartlett (1932) constate que les nombreux éléments constitutifs du récit expérimenté n'ont pas tous la même saillance. Cette remarque rappelle la hiérarchisation établie par Barthes (1966). En se demandant si tout, dans un récit, est fonctionnel, c'est-à-dire pertinent pour l'avancement de l'histoire, Barthes (1966 : 8) envisage une différenciation entre les termes de *"fonction"* et d'*"indice"*. Au niveau des fonctions, il pose que les unités *"n'ont pas toutes la même importance"* et distingue alors les fonctions charnières, qu'il appelle *"noyaux"* ou *"fonctions cardinales"* des fonctions plus secondaires, qu'il désigne sous le terme de *"fonctions catalyses"*. Si les premières constituent les propositions narratives de base, les secondes viennent compléter les premières. Cependant, aux côtés de ces deux catégories d'événements plus ou moins essentiels à l'avancement du récit, gravitent des indices.

Au niveau des indices la distinction est double également : Barthes (1966) différencie les indices des informants. Les indices *"impliquent une activité de déchiffrement"* (Barthes, 1966 : 11), c'est-à-dire que le lecteur doit, pour les détecter, être capable de lire un caractère ou une atmosphère tandis que les informants confèrent un lieu et un temps à l'intrigue. Si les fonctions cardinales correspondent aux noyaux, les fonctions catalyses sont considérées comme des extensions principales et les indices et informants comme des expansions secondaires, c'est-à-dire non essentielles au bon déroulement de la trame narrative. Adam (1984) résume ces différentes unités par la mise en place d'un schéma qui exprime clairement la hiérarchie qui les sous-tend :

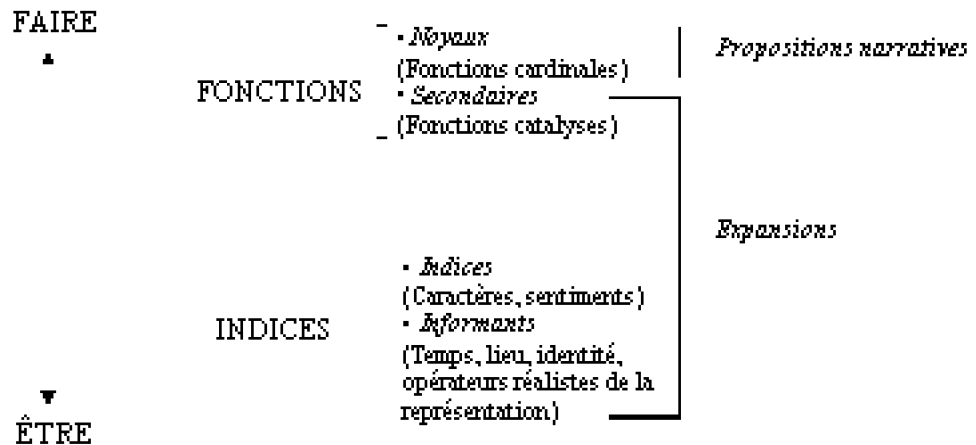


Figure 2 : Hiérarchisation des fonctions et des indices de Barthes

4

Adam (1984 : 46) rajoute que **"lors d'un résumé, la suppression d'un noyau altère la cohérence de l'histoire racontée tandis que l'oubli d'un indice altère directement la reconstruction de l'orientation appréciative, des évaluations à la base du sens du récit"**.

Sur la base de cette notion de hiérarchisation des différentes propositions d'un texte narratif, de nombreuses études (Johnson, 1970 ; Brown et Smiley, 1977 ; Meyer, 1977 ; Adam, 1984) ont montré qu'il existe une corrélation entre l'importance informationnelle d'une information et ses probabilités de compréhension/mémorisation/restitution. Cependant, Bartlett (1932), lui, considère que l'introduction d'une certaine hiérarchie entre les différents éléments dépend essentiellement de la connaissance préalable du sujet, de son expérience antérieure des trames narratives.

C'est au vu de résultats très similaires chez les différents sujets que Bartlett (1932) dégage une organisation générale inhérente au récit et commune à tous les individus qu'il appelle "schéma".

Autrement dit, Bartlett (1932), en dépit de situations expérimentales qui manquent de contrôle, a tracé des chemins de recherche non négligeables surtout en ce qui concerne, d'une part, l'existence d'un schéma narratif et, d'autre part, le rapport entre "expérience vécue par rapport aux trames narratives" et "sélection des éléments à restituer".

1.3.1.2. Validité psychologique de la notion de schéma

À la fin des années 70, sous l'impulsion de Rumelhart (1975), Kintsch *et al.* (1977), Lindsay et Norman (1977), Thorndyke (1977), cette notion de "schéma" est reprise, ce qui donne naissance à un nouveau courant qui s'oriente plus vers la validité psychologique de la structure narrative, c'est-à-dire qu'on cherche à identifier des modèles aptes à rendre compte des comportements observés en situation de compréhension et de rappel de

⁴ (Adam, 1984 : 45).

textes narratifs, les modélisations liées aux processus de production étant, à cette époque, peu abordées⁵. Les auteurs partent alors du principe appelé "*concept-driven*" (Lindsay et Norman, 1977) qui pose qu'au niveau cognitif, le sujet comprenant/mémorisant/restituant part d'une structure cognitive abstraite composée de cases vides qu'il remplit automatiquement au fur et à mesure de la lecture ou du rappel. En fait, lors de la phase d'audition ou de restitution, le sujet scanne la surface du texte et glane les informations qui viendront instancier les places vides du schéma cognitif inscrit dans sa mémoire à long terme. Ce principe correspond donc à un traitement descendant car il opère du haut (i.e. structure cognitive abstraite) vers le bas (i.e. informations offertes par la surface du texte) : on parle d'ailleurs de traitement "haut-bas" (Fayol, 1985). Van Dijk (1981 : 36) résume ce principe :

"Pour savoir qu'un texte est un récit; l'utilisateur de la langue essaiera de schématiser les macropropositions dans un schéma narratif superstructural. Ou tout au contraire, s'il sait déjà ou s'il présume qu'il s'agit d'un récit, il cherchera les contenus sémantiques adéquats qui conviennent pour remplir les cases vides du schéma".

1.3.2. Les grammaires de récit

1.3.2.1. Caractéristiques

La structure interne du récit

Sur la base de cette théorie, de nombreux modèles ont alors vu le jour (Mandler et Johnson, 1977 ; Thorndyke, 1977 ; Stein et Glenn, 1979) et, en dépit d'une terminologie variant d'un auteur à l'autre, on retrouve dans toutes ces modélisations l'idée d'une structure interne composée d'une orientation, qui présente le ou les personnages principaux ainsi que le lieu et le temps dans lesquels se prépare à prendre place le récit à venir, et d'un ou de plusieurs épisodes se divisant chacun en cinq éléments :

- . un événement déclencheur qui correspond au problème que le héros se doit de résoudre avant la fin du récit.
- . une réponse interne de ce héros qui se fixe alors un objectif à atteindre.
- . une tentative-action en vue de résoudre le problème, d'accomplir le but fixé.
- . une conséquence découlant de la tentative-action entreprise.
- . une réaction affective et/ou cognitive du héros à la conséquence effective.

⁵ Ce type d'analyse sera traité ultérieurement.

Ces modèles cognitifs correspondent à ce qu'on appelle aujourd'hui les "grammaires de récit" et leurs caractéristiques essentielles seraient donc "hiérarchisation" et "récursivité".

Il est à préciser que si toutes ces grammaires d'histoire s'organisent autour de, plus ou moins, le même nombre d'éléments, les premières (Mandler et Johnson, 1977 ; Thorndyke, 1977) ont eu tendance à délaissé les relations unissant ces différents éléments alors que les secondes ont cherché à préciser ces liens (Stein et Glenn, 1979 ; Warren *et al.*, 1979). Pourtant, ces relations sont relativement peu nombreuses étant donné qu'elles se résument à celles de concomitance, de succession et de causalité. De même, si les modèles de Mandler et Johnson (1977) et de Stein et Glenn (1979) ne permettent pas de rendre compte d'histoires complexes à plusieurs personnages et comprenant des dialogues, celui de Warren *et al.* (1979) envisage cet aspect.

La relation de causalité

– Les chaînes causales

Au sujet des relations sémantiques permettant la liaison des différents éléments du récit, un certain nombre d'auteurs met l'accent sur la relation de causalité (Bransford et Johnson, 1972 ; Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Kozminsky, 1977 ; Schank et Abelson, 1977 ; Black et Bower, 1980 ; Kieras, 1980 ; Sperry et Sperry, 1996 ; Fayol, 2000). Pour ces auteurs, comprendre une succession d'actions revient à *expliquer* la séquentialité. Il s'agit alors d'établir des relations de causalité entre les représentations mentales de chacun de ces événements juxtaposés. Schank et Abelson (1977) émettent l'hypothèse selon laquelle les éléments essentiels au récit s'organisent le long d'une chaîne causale, chaque événement "conduisant à" ou "permettant de" ou "amorçant" ou "étant la raison de" un événement ultérieur du récit. Pour ces auteurs, le responsable de l'établissement de la cohérence et de la finalisation de la chaîne causale correspond au but.

Le but joue le rôle d'un unificateur en permettant de relier ensemble des actions qui, sans lui, se seraient présentées comme disjointes, juxtaposées. Il fait apparaître l'ensemble de ces actions comme un tout finalisé, orienté.

La validité psychologique de cette notion de but a été prouvée par quelques auteurs (Bransford et Johnson, 1972 ; Kozminsky, 1977 ; Kieras, 1980) qui ont élaboré des expériences tout à fait ingénieuses. Par exemple, Bransford et Johnson (1972) ont travaillé sur la base d'un texte dépourvu puis pourvu d'un titre correspondant au but du produit qu'il supplante. Les résultats sont clairs et significatifs : l'ajout d'un simple titre à un texte difficilement mémorisable parce qu'hermétique permet aux sujets d'accéder immédiatement à la signification véhiculée par le produit en question. Ce résultat signifie donc que la lecture (ou l'écoute) d'un texte ne s'effectue pas de la même façon selon que les sujets poursuivent ou non un but (i.e. le titre dans cet exemple précis) : avec un but en tête, les sujets envisagent les événements comme représentant les étapes successives de la réalisation d'un plan. Fayol (1985) résume en quelques mots le statut du but qui serait de faire signifier les événements.

– La transition hiérarchique entre états

Toujours au sujet des chaînes causales, Black et Bower (1980) — en reprenant l'hypothèse avancée par Schank et Abelson (1977) (i.e. formation d'une chaîne causale constituée des éléments les plus importants, à savoir ceux qui conduisent à l'accomplissement du but) et en l'assortissant d'une empruntée à Rumelhart (1975) qui postule que tout récit est en fait la trace d'une activité de résolution de problème — mettent en place une expérimentation destinée à tester la validité de ce qu'ils appellent "*la transition hiérarchique entre états*". Leur recherche aboutit alors au fait que, d'une part, les événements causalement connectés et appartenant au fil conducteur se déroulant du début à la fin du récit sont significativement mieux restitués que ceux qui, bien que causalement connectés également, sont inclus dans des séquences "bras morts". D'autre part, les auteurs soulignent aussi l'importance d'un but initial. Cependant, les critères de codage de ces auteurs restent relativement flous quant à l'identification des relations causales.

Trabasso *et al.* (1983) tentent d'éclaircir ce point en montrant que le repérage est aisé lorsque les relations de cause/conséquence sont exprimées au moyen d'une marque explicite alors qu'il devient extrêmement complexe en l'absence de tout marqueur. Il s'agit alors, pour le sujet comprenant/ mémorisant/ restituant, d'observer le "*terrain causal*" (Mackie, 1974). Ce terrain se constitue des événements pertinents pour l'explication causale mais ne correspondent pas aux causes et aux conséquences elles-mêmes. En fait, le terrain causal peut se définir comme un arrière-fond sur la base duquel surviennent des modifications, c'est-à-dire des événements primordiaux autrement dit, pour ce type de théories, des causes et des conséquences.

En somme, la représentation mémorielle d'un texte narratif serait une sorte de réseau traversé par une chaîne causale dont les éléments importants composeraient le chemin critique qui permettrait le passage de l'état initial à l'état final.

Trabasso *et al.* (1983) expérimentent, en outre, une nouvelle hypothèse qui pose une corrélation entre la probabilité de rappel d'une action et le nombre de relations causales qu'elle entretient avec les autres actions, et celle-ci s'avère pertinente.

– Buts, scripts, plans

Pour Shank et Abelson (1977), deux types de voies conduisent à ce but responsable de la chaîne causale ou de la transition entre états : les scripts et les plans.

Un script est une séquence événementielle rigide présentant un caractère stéréotypé, un "*bloc de prêt-à-penser stocké comme tel en mémoire à long terme et facilement mobilisable*" (Fayol, 1985 : 69). Par exemple, des actions telles que "manger", "prendre le train", "faire un achat" constituent des entités socialement stabilisées et comportent chacune une série d'actions conventionnelles dont l'ordre chronologique est fixé : pour définir le script "aller au restaurant", Bower *et al.* (1979 : 192) établissent la structure suivante :

Scène 1 :

ENTRÉE Le client entre dans le restaurant. Il cherche une table. Il décide de l'endroit où il s'assied. Il se rend à la table choisie. Il s'assied.

Scène 2 :

COMMANDE Le client se procure le menu. Il examine le menu. Il choisit le plat qu'il va manger. Il fait signe au serveur. Le serveur vient à la table du client. Le client commande le plat choisi. Le serveur se rend à la cuisine. Le serveur transmet la commande au cuisinier. Le cuisinier prépare le plat.

Scène 3 :

CONSOMMATION Le cuisinier donne le plat au serveur. Le serveur apporte le plat au client. Le client mange le plat.

Scène 4 :

SORTIE Le serveur écrit la note. Il se rend auprès du client. Il donne la note au client. Le client donne un pourboire au serveur. Il se rend à la caisse. Il donne de l'argent au caissier. Il quitte le restaurant.

Revaz (1997) constate que le script, au delà de sa linéarité, présente une structure hiérarchique et causale : le niveau le plus élevé, correspondant au titre du script, représente une macro-action, tandis que les niveaux inférieurs permettent de détailler chaque action. Aussi, l'exemple du script "restaurant" pourrait faire l'objet de la schématisation arborescente suivante :

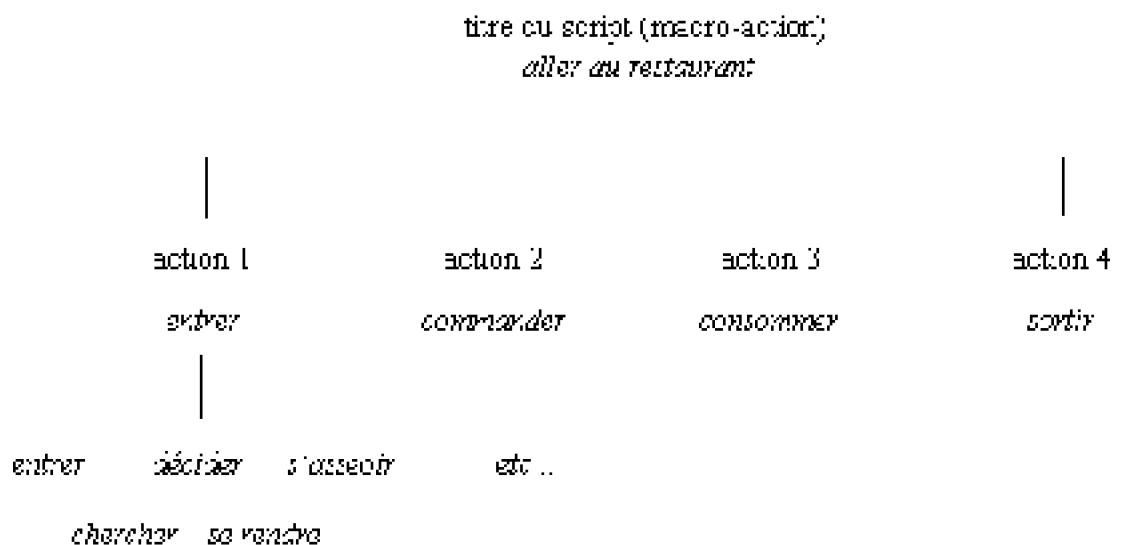


Figure 3 : Représentation arborescente du script "aller au restaurant".

Chaque séquence stéréotypée comporte les informations nécessaires pour anticiper sur ce qui doit vraisemblablement se passer après une action donnée. La disponibilité, chez les participants d'une même culture, de ces cadres de connaissances permet d'interpréter les différentes actions énoncées dans un texte, même si celui-ci présente des ellipses (Shank et Abelson, 1977 ; Bower *et al.*, 1979 ; Black et Bower, 1980 ; Fayol, 1985).

Cependant, l'accomplissement d'un but ne passe pas systématiquement par la mise en oeuvre de séquences événementielles rigides. En effet, la notion de script ne constitue

qu'un cas particulier d'enchaînement, le cas le plus général étant celui des plans. Les plans correspondent à une succession d'actions plus ou moins complexes adaptées, elles aussi, à la réalisation d'un but. La notion de plan s'organise sur le même principe que celui des modèles basés sur la résolution de problèmes (Rumelhart, 1975, 1977 ; Meyer, 1977), c'est-à-dire que l'atteinte d'un but se réalise par l'intermédiaire d'un ensemble hiérarchisé de sous-buts qui se comportent alors comme des étapes de l'accomplissement du but initial. Plus le but superordonné est scindé en un nombre important de sous-buts et plus le plan est considéré comme complexe.

Qu'il s'agisse de plan ou de script, le point fort de cette théorie — qui est, par ailleurs, à la base des travaux en intelligence artificielle — est le caractère essentiel et unificateur de la notion de but et le fait qu'elle soit à l'origine de l'établissement de la chaîne causale.

1.3.2.2. Validité psychologique des grammaires de récits

Pour mesurer la validité psychologique de ces grammaires de récit plus ou moins basées sur la causalité, de nombreux auteurs (Kintsch *et al.*, 1977 ; Mandler et Johnson, 1977 ; Thordyke, 1977 ; Stein et Nezworski, 1978 ; Mandler et Goodman, 1982), en considérant donc que "*le schéma sous-jacent à l'épisode narratif suit un ordre canonique unique*" (Fayol, 1985 : 50), ont mené des expériences essentiellement basées sur le fait que l'absence d'organisation interne aurait une influence soit sur le nombre de propositions correctement rappelées, soit sur les temps de traitement des différents segments (i.e. aléatorisés ou non). Les résultats obtenus par ces études confirment que le respect de l'ordre canonique attendu par les sujets entraîne une facilitation des activités mobilisées en situation de rappel et de compréhension. Autrement dit, la solidité de la théorie du schéma paraît aujourd'hui indiscutable, mais ces confirmations expérimentales ne doivent pas nous cacher les limites de ces modèles. En effet, ils n'envisagent finalement qu'un seul type de traitement, celui dirigé par des connaissances préalables, c'est-à-dire un traitement "haut-bas". Les analyses seraient donc plus complètes si la perspective descendante interagissait avec le mouvement inverse, un traitement "bas-haut". Les modèles ainsi qualifiés sont dirigés par les données, c'est-à-dire qu'ils partent de la lettre et remontent vers les unités de taille supérieure.

À cette époque, la seule modélisation qui tient compte de cette interaction est celle de Kintsch et Van Dijk (1978). Ces deux auteurs ont élaboré un modèle de traitement de texte particulièrement intéressant dans le cadre de cette recherche. Nous allons donc le décrire avec comme principale préoccupation le soulignement des points qui sont à l'origine de la méthodologie adoptée dans le cadre de cette thèse.

2. RESTITUTION

2.1. LE MODÈLE DE KINTSCH ET VAN DIJK

2.1.1. Une mémoire de travail à capacité limitée

Pour ces deux auteurs, comprendre un texte signifie être capable de construire une base

de texte, la base de texte correspondant à une séquence ordonnées de propositions du type prédicat-argument(s). Au sujet de cette base de texte, il est essentiel de préciser deux points. D'une part, la base de texte doit être cohérente, c'est-à-dire qu'il est nécessaire que chaque proposition partage au moins un argument avec la proposition précédente. D'autre part, pour repérer ces liens entre propositions, le sujet, en raison de la capacité limitée de sa mémoire de travail (i.e mémoire à court terme), ne peut considérer la totalité du texte, c'est-à-dire qu'il est obligé d'opérer tronçon par tronçon, chaque tronçon comportant plusieurs propositions. Les auteurs parlent de "cycle de traitement" et précisent que si les textes sont envisagés par cycle, il faut que le modèle soit apte à relier chaque tronçon à ceux qui sont déjà traités. D'après eux, une partie de la mémoire de travail est constituée d'un tampon de mémoire de taille limitée s , ce qui signifie qu'au cours de la phase de traitement seulement s des n propositions d'un tronçon sont sélectionnées et stockées dans la mémoire tampon, et c'est ce stock de s propositions qui permettra de relier le nouveau tronçon à l'ancien.

Maintenant que s et n ont été définis, on peut préciser les activités cognitives mises en oeuvre lors de la phase de compréhension.

2.1.2. Recherche de cohérence

Au moment où un nouvel ensemble de propositions se présente, la recherche de liens entre ce tronçon et le précédent se déclenche automatiquement, c'est-à-dire qu'elle ne requiert que peu de ressources cognitives de la part du sujet. Cependant, il y a alors deux possibilités en ce qui concerne la suite du traitement selon que les résultats de la recherche s'avèrent positifs ou négatifs. Le processus de recherche de relation est réussi si et seulement s'il y a chevauchement d'arguments entre le matériel d'entrée et celui qui est déjà contenu dans le tampon de mémoire. À ce moment-là, l'ensemble de propositions est accepté comme cohérent par rapport à ce qui précède et le traitement suivant peut commencer, par ajout d'un nouveau tronçon. En revanche, si la recherche échoue, une autre, plus importante, est alors engagée parmi toutes les propositions des tronçons antérieurement traités : il s'agit donc d'une recherche, non plus en mémoire à court terme mais en mémoire à long terme. Si, ici encore, la recherche de liens n'aboutit pas, un processus d'inférence se déclenche afin de combler cette absence, c'est-à-dire que le sujet ajoute une ou plusieurs propositions à la base de texte initiale en vue de la rendre cohérente. Autrement dit, le processus de compréhension qualifié d'"automatique" peut considérablement se complexifier. En effet, si la recherche dans le tampon de mémoire est cognitivement peu coûteuse, celle qui est engagée en mémoire à long terme ainsi que les opérations d'inférence consomment d'importantes ressources cognitives, ce qui contribue aux difficultés de compréhension.

Autrement dit, le modèle permet au sujet d'appréhender la totalité du texte qui apparaît alors clairement comme un réseau de propositions cohérentes, c'est-à-dire reliées les unes aux autres. Kintsch et Van Dijk (1978) parlent de "*graphe connexe*".

Il se peut, en revanche, que le processus d'inférence, ultime possibilité de créer des liens entre ce qui vient d'être entendu et ce qui l'a été précédemment, aboutisse également à un échec. Dans ce cas précis, la base de texte résultante apparaît comme

incohérente et le graphe obtenu réunit plusieurs grappes non reliées entre elles.

2.1.3. Probabilités de reproduction

Un autre élément important du modèle consiste en ce que les auteurs appellent "probabilités de reproduction" et notent p . Ils expliquent que les probabilités de reproduction d'une proposition sont fonction du nombre de cycle de traitement auquel participe la proposition en question.

Les auteurs avancent deux raisons au fait que certaines propositions sont plus restituées que d'autres. En effet, un grand nombre d'expériences montre, nous avons déjà évoqué ce point précédemment, que les taux de rappel sont en étroite corrélation avec le degré d'importance de la proposition. Dans le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), cela signifie que les éléments appartenant aux niveaux supérieurs du graphe connexe et auxquels de nombreux autres sont reliés, devraient être préférentiellement sélectionnés et ainsi faire partie du rappel. À ce sujet, les auteurs parlent d'"effet de niveau". La deuxième explication à une valeur de p plus élevée pour certaines propositions seulement serait la récence : si deux éléments du graphe sont tout aussi importants l'un que l'autre et que le sujet opère un choix entre eux les deux, c'est le plus récent qui est systématiquement retenu. Plutôt que de s'exclure, ces deux stratégies fonctionnent donc ensemble, l'effet de récence n'intervenant que sur des propositions importantes à la base. Aussi, si l'effet de récence n'est pas obligatoirement noté, l'effet de niveau est-il toujours observable (Kintsch et Keenan, 1973 ; Kintsch *et al.*, 1975 ; Meyer, 1977).

La seule manière de tester ce modèle serait de faire varier les trois paramètres n (i. e. taille maximale du matériel d'entrée par tronçon), s (i.e. capacité du tampon de mémoire) et p (i.e. probabilité de reproduction).

2.1.4. Facteurs de variabilité

2.1.4.1. Le degré de familiarité

Certains facteurs tels que le degré de familiarité du texte peuvent influencer ces trois paramètres. En effet, Kintsch et Van Dijk (1978) supposent que s dépend de la quantité de ressources qui doit être allouée à d'autres aspects du traitement. Si la récupération de certains niveaux du graphe de cohérence se fait automatiquement, la taille du tampon de mémoire s'en trouve libérée d'autant, ce qui crée de l'espace disponible pour d'autres activités cognitives. Il pense également qu'un matériel non familier devrait être traité en un plus grand nombre de tronçons de taille inférieure par rapport à un matériel familier, ce qui expliquerait que les auteurs posent n comme dépendant également du degré de connaissance préalable du texte. En effet, en situation de compréhension d'un matériel non connu, le sujet rencontrerait des difficultés à raccrocher telles ou telles propositions aux précédents tronçons, il aurait plus de mal à identifier un "fil conducteur". Pour ce qui est du paramètre p , lui aussi devrait dépendre de la familiarité du texte, et ce, pour les mêmes raisons que s : plus le texte est familier, plus certains traitements s'automatisent, c'est-à-dire qu'ils ne requièrent plus de ressources cognitives trop conséquentes. L'espace cognitif ainsi libéré peut être réinvesti dans le stockage des propositions en

mémoire, ce qui laisse prévoir une valeur de p plus importante en situation familière qu'en situation non familière.

De plus, si un thème n'est pas familier, le sujet ne disposera pas d'un cadre de connaissances préalables pour le guider dans son activité de compréhension. Rappelons que l'effet de niveau influence toute tâche de rappel, aussi, à l'écoute de nouvelles propositions, le sujet se devra d'établir une comparaison entre ce matériel d'entrée et celui qui est déjà traité, de manière à ne conserver dans le tampon de mémoire que les propositions importantes. Autrement dit, pour extraire les quelques éléments essentiels à la construction de la base de texte, chaque proposition devra être soigneusement examinée dans le but d'en trouver une plus générale qui permettrait le dégorgement du tampon de mémoire à court terme. Si cette information cruciale recherchée n'arrive pas, la mémoire de travail subira une surcharge qui conduira à une incompréhension totale.

Même si, pour les auteurs, le terme "familier" semble qualifier le *thème* du texte plutôt que le *contenu* du texte, tout le monde aura compris, après avoir lu l'introduction générale, que c'est cet aspect du travail de Kintsch et Van Dijk (1978) qui a particulièrement attiré notre attention. En effet, de cette remarque vient le choix de la méthodologie adoptée et finalement le travail que nous présentons dans le cadre de cette thèse.

2.1.4.2. Autres variables

Kintsch et Van Dijk (1978) présentent d'autres variables pouvant avoir un effet sur n , s et p :

Lunneborg et Lewis (1975) ont montré que les individus avec de faibles capacités verbales accédaient plus lentement à l'information stockée en mémoire à court terme et donc au tampon de mémoire qui s'y trouve inclus.

De même, une simple augmentation de la complexité de la forme de surface du texte sans modification aucune de la signification sous-jacente influence considérablement n comme l'ont démontré des expériences de Kintsch et Monk (1972) et King et Greeno (1974) qui observent une corrélation entre "complexité de la forme de surface des textes" et "temps de lecture" : plus la forme de surface est complexe et plus les temps de lecture croissent.

La longueur du texte a un effet sur p : un texte long sera compris dans sa globalité si bien que la reproduction des propositions individuelles s'en trouvera affectée.

Enfin, la consigne de production influence p . Par exemple, une demande de rappel donnera des résultats différents d'une requête de résumé : dans le cas du résumé, la valeur de p sera inférieure car le sujet privilégie les macropropositions plutôt que les micropropositions.

2.1.4.3. Prise en compte des variables

Chacune des variables qui viennent d'être présentées ont évidemment été scrupuleusement contrôlées :

En ce qui concerne le degré de familiarité, nous nous sommes assurée qu'aucun des sujets participant à l'expérimentation ne connaissait l'histoire de *Dan, le petit chasseur canadien* (vs *Le Petit Chaperon Rouge*) avant le jour de la passation.

Pour ce qui est des capacités verbales des enfants, les maîtres d'école responsables de chaque classe nous ont aidé à composer la population d'enfants ayant des capacités verbales similaires et dans la norme.

Nous avons également veillé à ce que les deux textes opposés ne diffèrent pas quant à la complexité de leur forme de surface (structures syntaxiques, lexique, etc.).

Au sujet de la longueur des histoires-supports, il est à préciser que le texte inconnu des sujets a subi quelques modifications en vue justement d'obtenir deux produits se composant d'un nombre de mots quasi équivalent.

Enfin, pour ce qui est de la consigne de production, les deux demandes sont des demandes de *rappel* et leur formulation est exactement identique d'une passation à l'autre.

Ainsi établi⁶, le modèle de Kintsch et Van Dijk (1978, 1983) constitue, à la fois, "*la synthèse la plus élaborée des travaux sur le discours, et un modèle très riche et très souple pour les recherches ultérieures*" (Caron, 1989 : 217).

En effet, ce modèle montre bien que le récit n'est ni compris, ni mémorisé de manière linéaire mais qu'au contraire une structure sous-jacente peut être envisagée : après avoir interprété chaque phrase d'un récit comme une construction de propositions, le sujet établit des relations et réduit spontanément l'information qui peut alors être stockée en mémoire. Le rôle de la mémoire est donc fondamental et Kintsch et Van Dijk (1978) montrent parfaitement que la mémoire de travail (i.e. la mémoire à court terme) à une capacité de rétention limitée, ce qui explique que la réduction de l'information sous forme de propositions débouche sur un stockage dans la mémoire à long terme. Ainsi, la mémoire de travail se trouve libérée et le processus de compréhension peut se poursuivre sans risque de saturation.

Pour résumer ces transferts cognitifs, Adam (1985 : 67) imagine le schéma suivant :

⁶ Précisons que cette modélisation a été revue par ses fondateurs (Van Dijk et Kintsch, 1983) qui ont cherché à intégrer des dimensions peu traitées en 1978 (i.e. notion de stratégie et de modèle de situation) mais si ces modifications ont permis d'assouplir et de dynamiser le précédent modèle, elles ne nous intéressent pas directement dans le cadre de cette recherche.

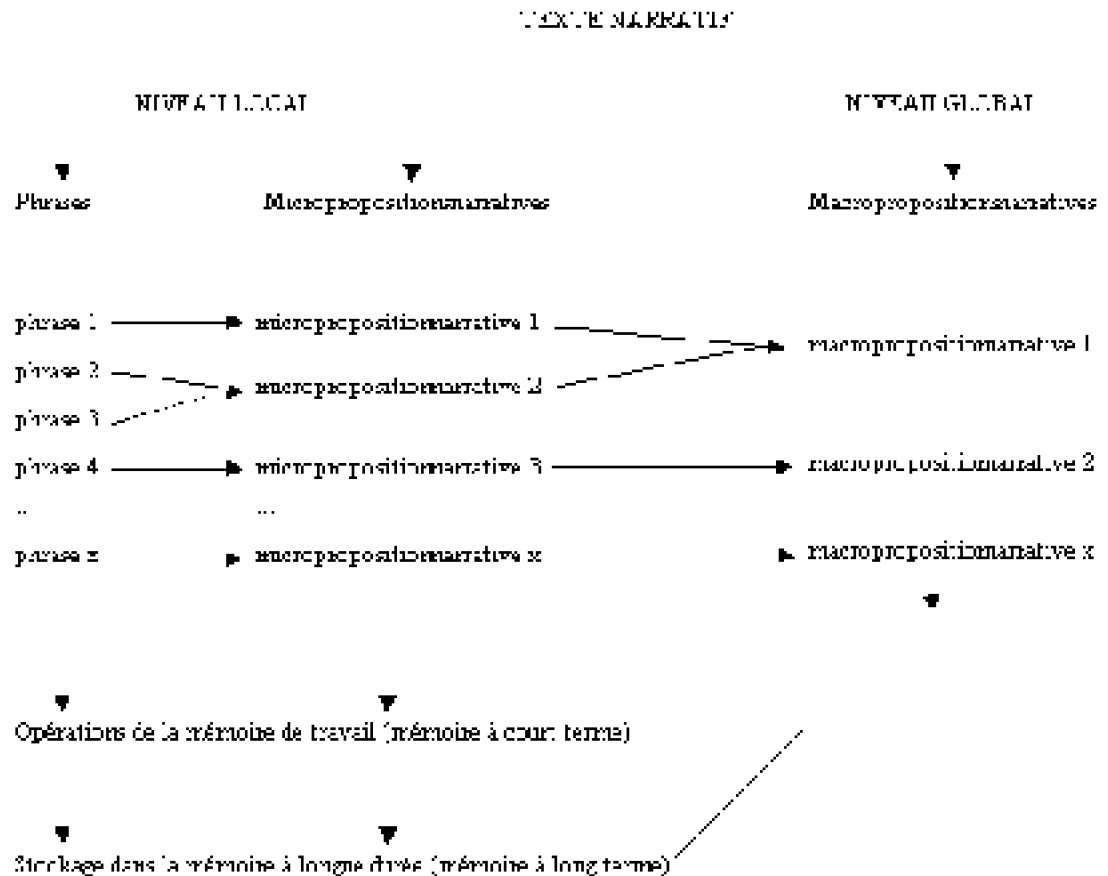


Figure 4 : Rôle des mémoires à court terme et à long terme et niveaux global et local du texte narratif (Adam, 1985 : 67).

Cependant, si les probabilités de rappel définies par les travaux de Kintsch et Van Dijk (1978) se résume à un "effet de niveau" et un "effet de récence", quelques auteurs (Mandler et Johnson, 1977 ; Glenn, 1978 ; Stein et Glenn, 1979) constatent l'influence d'autres facteurs que nous allons, dès lors, présenter.

2.2. LES EFFETS SÉRIELS

Mandler et Johnson (1977), Glenn (1978) et Stein et Glenn (1979) ont effectué des expériences de rappel sur la base des grammaires de récit qu'ils ont élaborées. L'observation de la restitution des différentes phases constitutives des grammaires d'histoire (i.e. cadre/événement initial/réponse interne/tentative/ conséquence/réaction) conduit à des conclusions convergentes : quels que soient la longueur et le nombre d'épisodes du récit, la capacité à rappeler un récit s'améliore avec l'âge, mais le point

extrêmement intéressant est que la forme des courbes de rappel reste identique chez toutes les tranches d'âge testées (i.e. 6 ans vs 9 ans vs adulte), c'est-à-dire que certaines phases sont mieux rappelées que d'autres, et ce, à tous les âges : cette forme correspond à un U. Cette observation rappelle les travaux réalisés, à la suite d'Ebbinghaus (1885), sur le rappel de listes de mots en fonction de leur position (Murdock, 1962 ; Lieury, 1975 ; Kekenbosh, 1994). Lorsque l'on présente à des sujets des listes de mots qu'ils doivent rappeler librement et que l'on calcule ensuite les pourcentages de rappel de chacun des mots selon la position qu'ils occupent dans les listes, on constate un effet de position sérielle et, plus précisément, un effet de primauté et un effet de récence. Les mots situés en début (effet de primauté) et en fin (effet de récence) de liste sont plus fréquemment rappelés que les mots positionnés en milieu de liste.

Ces auteurs ont trouvé différentes explications à ce résultat.

2.2.1. La théorie associationniste

La première explication découle du courant associationniste. Cette théorie pose que pendant l'apprentissage des liens associatifs entre éléments sont créés et stockés en mémoire. Les théoriciens appartenant à ce courant de pensée ont étudié les conditions d'établissement de cette liaison entre éléments, de leur rétention et de leur oubli. Pour rendre compte de ces préoccupations, ils ont mis en place diverses expériences qui ont dégagé différentes lois et phénomènes dont les plus importants sont présentés ci-après.

La loi de Jost, par exemple, montre que chaque mot d'une liste joue le rôle de stimulus pour le suivant, lequel est réponse au précédent et stimulus pour le suivant : on parle de "*liaisons interitems*" (Kekenbosch, 1994), liaisons aboutissant à une chaîne :

"Lorsque le matériel se présente comme une liste, la structure associative la plus simple permettant son acquisition, devrait être une chaîne. Là encore les associationnistes ont élaboré une technique calquée sur la structure associative correspondante, l'apprentissage sériel qui consiste à apprendre une liste A-B-C... dans l'ordre et le plus souvent par anticipation : l'expérimentateur donne A et le sujet doit répondre B, puis l'expérimentateur donne la bonne réponse B à laquelle le sujet doit donner le troisième élément C... Apparemment "A" sert de stimulus pour la réponse "B" qui à son tour sert de stimulus pour la réponse "C" et ainsi de suite." (Lieury, 1975 : 41)

À la suite de cette citation, on pourrait imaginer un schéma en "boucles" pour représenter cette association entre les différents éléments d'une suite :

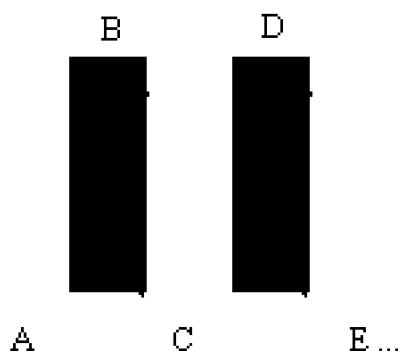


Figure 5 : Représentation de la théorie associationniste.

Cependant, Lieury (1975) précise également que cette hypothèse de la chaîne ou de la "double-fonction" (i.e. B a la double fonction d'être réponse de A et stimulus de C) n'explique pas le fait que dans une tâche de rappel les éléments extrêmes (i.e. les éléments placés en début et en fin de liste) soient mieux rappelés. Aussi les tenants de ce courant ont-ils montré que l'établissement d'une liaison nouvelle exerce un effet inhibiteur à la fois sur l'établissement de la liaison suivante, et sur la (ou les) liaison(s) antérieurement établie(s). Cette inhibition est due aux phénomènes d'interférences proactive et rétroactive que nous devons, dès lors, définir.

2.2.2. Les interférences rétroactive et proactive

Dans le cas de l'apprentissage d'un matériel, les effets de transfert⁷ sont unilatéraux (apprentissage d'un matériel A → apprentissage d'un matériel B), car il est impossible que l'apprentissage d'un matériel B influence l'apprentissage d'un matériel A qui est, au moment de l'apprentissage du matériel B, terminé. En revanche, l'apprentissage d'un matériel B peut interagir sur la "mémoire" de l'apprentissage d'un matériel A comme l'apprentissage d'un matériel A peut agir sur la "mémoire" de l'apprentissage d'un matériel B. Ces interactions se mesurent en situation de rappel des différents matériels appris. Deux expérimentations classiques rendent compte des effets de ces interactions (tableaux 1 et 2) :

Tableau 1 : Tâche visant à mesurer les effets d'interférence rétroactive.

	1 ^{re} phase	2 ^e phase	3 ^e phase
Gr. exp.	apprentissage d'un matériel A	apprentissage d'un matériel B	Rappel de A
Gr. cont.	apprentissage d'un matériel A	—	Rappel de A

⁷ "Lorsque deux apprentissages se succèdent, a fortiori plusieurs, il se produit de nombreuses interactions. Au niveau de l'acquisition, cas le plus simple, le premier apprentissage peut améliorer ou diminuer l'efficacité de l'acquisition d'un second apprentissage : ces effets sont dénommés transfert positif ou transfert négatif" (Lieury, 1975 : 52).

Si les résultats de cette expérience montrent que le rappel du matériel A est plus faible chez le groupe expérimental que chez le groupe contrôle, on dit qu'il y a interférence et, dans ce cas précis, le phénomène est appelé "interférence rétroactive". "Rétroactive" car elle est due à l'action d'une tâche *ultérieure* sur la mémoire de la première tâche. **"L'interférence rétroactive est la première source d'oubli découverte"** (Lieury, 1975) et c'est la source d'oubli la plus fréquente, la plus habituelle : l'oubli d'un nom, d'un numéro de téléphone, d'un film, etc., est provoqué par les nombreuses acquisitions ultérieures d'autres noms, d'autres numéros de téléphone, d'autres films, etc.

Tableau 2 : Tâche visant à mesurer les effets d'interférence proactive.

	1 ^{re} phase	2 ^e phase	3 ^e phase
Gr. exp.	apprentissage d'un matériel A	apprentissage d'un matériel B	Rappel de B
Gr. cont.	—	apprentissage d'un matériel B	Rappel de B

Dans le cadre de cette seconde expérience, si l'on constate que le rappel de B est plus faible chez le groupe expérimental, on parle alors d'"interférence proactive".

L'oubli serait donc fonction de tâches ultérieures (interférence rétroactive), il est également fonction de tâches antérieures (interférence proactive).

Cependant, les auteurs constatent également que la courbe de rappel "*a la forme d'un U dont la branche droite est raccourcie*" (Lieury, 1975 : 42), asymétrie que les phénomènes d'interférence n'expliquent pas.

2.2.3. La mobilisation de différents registres mnémoniques

Aussi, Murdock (1962), qui cherche une explication à cet avantage des premiers mots sur les derniers, pose-t-il que la forme de la courbe reflète la mobilisation de registres mnémoniques différents. Les derniers mots traités sont encore présents en mémoire à court terme et donc plus vulnérables que les premiers mots qui ont eu l'opportunité de passer dans un autre registre, c'est-à-dire en mémoire à long terme.

Pour parvenir à cette conclusion, Murdock (1962) introduit dans une situation classique de rappel immédiat de liste de mots, une activité dont il sait qu'elle perturbe la récupération immédiate de l'information : entre la tâche d'apprentissage et celle de rappel des mots, l'auteur demande aux sujets de compter à rebours pendant un bref instant. Il observe alors que le rappel des premiers mots de la liste n'est pas perturbé par l'activité interférente, tandis que le rappel des derniers mots de la liste s'en trouve significativement amoindri.

Cependant, si ces différentes explorations psychologiques ont contribué à une meilleure compréhension des mécanismes cognitifs mis en jeu lors de tâches de compréhension/mémorisation/restitution, elles comportent quelques imperfections, à savoir celle d'un désintérêt, d'une part, pour l'encodage verbal, c'est-à-dire les outils

linguistiques à proprement parlé, lacune comblée par les courants fonctionnalistes dont nous avons résumé les travaux en début de partie, et, d'autre part, pour l'aspect production.

3. LA PRODUCTION

Il semble tout à fait naturel que les spécialistes du texte se soient plus intéressés aux processus de compréhension qu'à ceux de production car l'interprétation des activités mises en oeuvre en production est autrement délicate. En effet, pour leur analyse, il n'est plus possible, comme cela était le cas en compréhension, de partir d'un stimulus physique identifiable pour parvenir à une représentation sémantique cohérente (Coirier *et al.*, 1996). L'analyse de la production impose une démarche inverse. Partant de cette procédure, différents modèles de production sont proposés dans la littérature (Hayes et Flower, 1980 ; Martlew, 1983 ; De Beaugrande, 1984) et nous allons présenter celui de Hayes et Flower (1980) qui correspond au premier modèle développé en production écrite.

3.1. LE MODÈLE DE HAYES ET FLOWER

Cette modélisation a été établie dans une visée psychopédagogique sur la base de protocoles verbaux concomitants. L'objectif est triple :

- . identification des processus rédactionnels.
- . détermination de l'origine des difficultés rencontrées par le sujet scripteur.
- . considération des conditions d'amélioration des productions.

Pour rendre compte, plus précisément, de ce modèle, observons le schéma suivant adapté par Fayol (1997) :

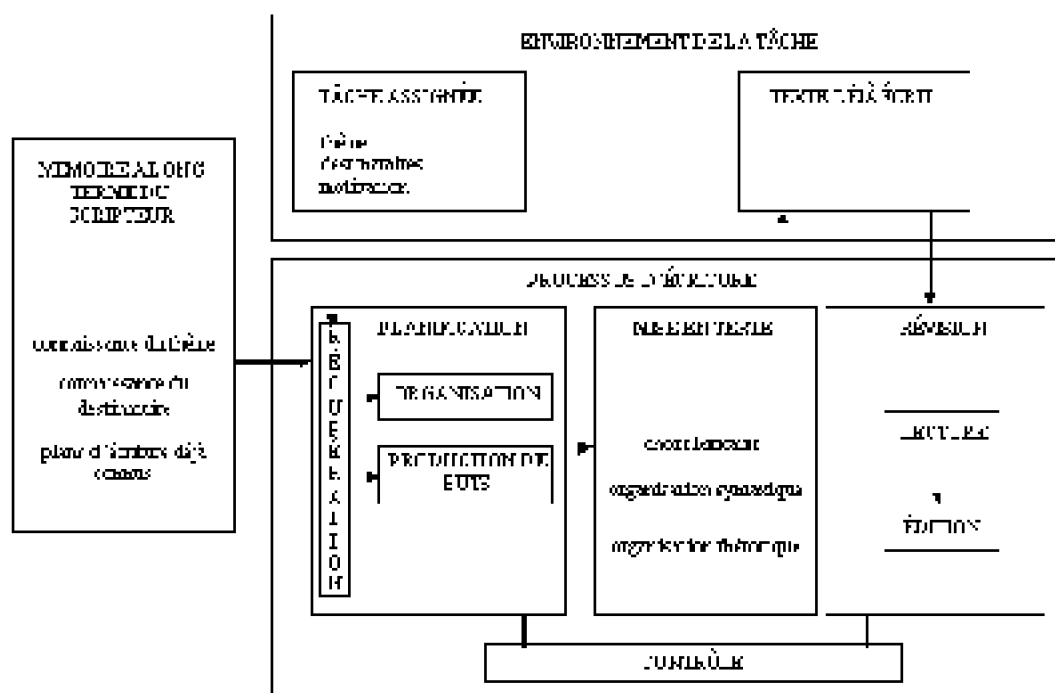


Figure 6 : Modèle de Hayes et Flower (1980) adapté par Fayol (1997).

Ce modèle comporte trois composantes qui sont l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture.

3.1.1. L'environnement de la tâche

L'environnement de la tâche correspond aux éléments externes au sujet scripteur. Ces éléments ont un effet sur le processus d'écriture : du moment que ce processus débute, la portion de texte déjà écrite entre dans les composantes de l'environnement avant d'être révisée.

3.1.2. La mémoire à long terme

C'est en mémoire à long terme que sont stockées les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques, c'est-à-dire qu'écrire sur un thème nécessite des connaissances préalables sur ce thème, de même qu'adapter son propos à un public et à un genre spécifique requiert une connaissance du public et du genre textuel en question. Le sujet scripteur opère donc avec son savoir préalable, savoir qui oriente ses choix.

3.1.3. Le processus d'écriture

Coirier *et al.* (1996) ont réalisé une excellente synthèse qui récapitule les quatre activités strictement nécessaires à l'acte de production.

3.1.3.1. La planification des contenus

La première étape consiste en la planification des contenus qui se déroule en deux phases distinctes et successives. La première a trait à l'activation en mémoire des informations à communiquer et la seconde correspond à l'organisation de ces contenus.

Premièrement, le sujet récupère donc en mémoire à long terme ou dans l'environnement immédiat des connaissances associées au thème du discours. Coirier *et al.* (1996) soulignent que c'est lors de cette toute première activité cognitive que sont prises en compte les représentations relatives aux aspects contextuels et aux structures textuelles. Précisons qu'à ce niveau du traitement, l'information, qui n'a pas encore de forme linguistique, n'est, en outre, que partiellement linéarisée.

Deuxièmement, les contenus activés sont donc organisés en fonction de plans discursifs plus ou moins contraints (i.e. narration vs description, par exemple). Cette étape de réorganisation du contenu est primordiale car **"tout discours renvoie à un référent qui fait l'objet d'une représentation mentale chez l'émetteur ; cette représentation est toujours multidimensionnelle. Au contraire, l'émission du langage est strictement linéaire, et dépendante du temps : à un moment donné, une seule information peut être émise, il est donc nécessaire de linéariser l'information, qui n'est qu'exceptionnellement linéaire dans le modèle mental"** (Fayol, 1997 : 146). Pour Hayes et Flower (1980), cette organisation repose sur des connaissances relatives à la façon d'organiser les buts et les sous-buts. Pour parvenir à cette organisation, deux stratégies sont disponibles (Bereiter et Scardamalia, 1988). La première correspond à la stratégie d'énonciation des connaissances ("*knowledge telling strategy*") et consiste en la formulation des informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire. Fayol (1997) souligne que cette stratégie peut aboutir à des produits cohérents et bien organisés. Il ajoute toutefois une condition à ce résultat construit mais il faut alors que la structure des séquences de concepts soit congruente avec la structure des suites de propositions. Cette condition est en grande partie satisfaite pour le type de texte qui nous intéresse ici puisque dans le cas de la narration, la linéarisation et l'énonciation des contenus peut se contenter de simuler la succession des faits dans la situation référentielle. cependant, nous comprenons bien que sortie de ce cadre narratif, cette démarche est évidemment réservée aux sujets novices, les plus expérimentés optant pour la seconde stratégie. Cette dernière correspond à la stratégie de transformation des connaissances ("*knowledge transforming strategy*") et, au contraire de la précédente, il s'agit ici de réélaborer le contenu du discours en fonction de l'organisation du contenu et des considérations liées aux buts et aux destinataires.

Au sujet de ces activités de planification et d'organisation, Kellogg (1990) souligne combien elles influencent sur la forme du produit fini. Une de ses expériences consiste, en effet, en une observation de la qualité de textes précédés ou non d'une rédaction de plan préalable à la phase de production. La validité de cette première étape apparaît alors comme indiscutable tant la différence entre les textes est évidente : les productions précédées d'une phase de préparation sont nettement meilleures à celles qui en sont privées.

3.1.3.2. Le niveau lexico-grammatical

Dans une seconde étape, les plans élaborés au niveau précédent sont reçus comme input, et la structure grammaticale des phrases est sélectionnée. C'est à ce niveau que s'opèrent les choix relatifs à la position des différentes unités. De par ces caractéristiques, Coirier *et al.* (1996) qualifient cette étape de niveau lexico-grammatical. Cependant, il est à préciser que les unités lexicales sont sélectionnées sous forme sémantique et n'ont pas encore de réalité sonore ou graphique.

3.1.3.3. Le niveau lexico-phonologique

Au niveau suivant, que les auteurs identifient de lexico-phonologique, les données du niveau précédent sont utilisées pour la construction d'une séquence sonore. C'est à ce moment-là que sont déterminés les morphèmes fonctionnels et que l'énoncé est définitivement linéarisé.

3.1.3.4. Le niveau articulatoire

Enfin, dans une quatrième et ultime étape, le niveau articulatoire (i.e. production orale) ou grapho-moteur (i.e. production écrite), les plans du niveau précédent sont transformés en séquences motrices articulatoires ou graphiques.

Précisons que le modèle de Hayes et Flower (1980) prévoit une large place aux conditions d'amélioration des productions avec une sous-composante "révision/édition" et une composante "contrôle", sous-composante et composante dont l'activité s'accroît en même temps que la production avance et que les activités de planification diminuent (Kellogg, 1987a et b).

Ce modèle, tel qu'il vient d'être décrit, retrace donc les étapes essentielles à l'activité de production. Il est à préciser que si certaines d'entre elles peuvent être considérées comme automatisées chez l'adulte, c'est-à-dire relevant d'opérations cognitives très peu coûteuses, ce n'est pas le cas de certaines autres dont le traitement mobilise des ressources cognitives très importantes.

3.3. DEGRÉ D'AUTOMATISATION DES ACTIVITÉS DE PRODUCTION

Pour les activités automatisées chez l'adulte, on peut prendre l'exemple, entre autres, du second niveau, le niveau lexico-grammatical. En effet, de nombreux auteurs (Oldfield, 1963 ; Levelt, 1989 ; Butterworth, 1992) ont montré que, d'une part, le lexique mental d'un individu se compose de plusieurs milliers d'unités, à savoir 75000 en moyenne et que, d'autre part, l'activité de sélection est très rapide puisque le rythme d'écriture serait de 20 à 30 mots par minute (contre 100 à 200 pour l'oral). Aussi, comme l'écrit parfaitement Gayraud (2000 : 74) **"cette vitesse laisse-t-elle peu d'autre choix que celui de supposer l'automatisme au moins partielle du processus de sélection"**. Rappelons que nous trouvons, en outre, dans une situation de *rappel* de textes et que les items ont donc été activés en phase de compréhension.

Notre choix méthodologique (i.e. opposition de textes [+/- connu] devrait également faciliter le premier niveau, celui ayant trait aux processus d'activation et d'organisation des contenus. En effet, la situation d'écriture choisie (i.e. restitution) en offrant le contenu de

l'histoire permet au sujet d'économiser les ressources cognitives normalement requises par ces activités dites de haut niveau (par opposition au niveau grapho-moteur par exemple qui correspondrait à une opération de bas niveau). En effet, dans notre cas, nous fournissons, en quelque sorte, le plan préalable demandé par Kellogg (1990) et qui, nous l'avons vu, facilite la tâche de production. Précisons, par ailleurs, que le texte [+ connu], parce qu'il est déjà inscrit en mémoire à long terme, devrait d'autant plus alléger cette double contrainte que constitue la planification.

Pour maintenant citer une activité loin de relever d'un traitement automatique, on peut citer le dernier niveau, celui qui a pour objet de transformer une séquence sonore en une séquence graphique. La non-automatisation de celui-ci est toutefois en étroite relation avec l'âge des sujets (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; De Weck, 1991 ; Bourdin, 1994). Il paraît, en effet, évident que l'activité d'écriture, de graphisme requiert un nombre de ressources bien plus important chez des enfants de 6 ans qui viennent tout juste de pénétrer le monde de l'écrit que chez des adultes depuis longtemps familiarisés avec le phénomène, et ce, quelle que soit le degré de familiarisation du support à restituer. La preuve en est certains choix méthodologiques de De Weck (1991) : l'auteur demande à des enfants et des adolescents âgés de 5;7 à 15 de raconter des histoires à l'oral et à l'écrit et si l'ensemble de sujets est soumis à la modalité orale, seuls les enfants à partir de 9;3 sont conviés à la modalité écrite. De Weck explique qu'il faut, en effet, attendre cet âge pour pouvoir constater *"une relative autonomie dans le maniement du code graphique"* (De Weck, 1991 : 115).

Cet effet de l'âge sur le degré d'automatisation de l'activité grapho-motrice permet la transition avec l'aspect développemental que nous nous devons de prendre en compte dans le cadre de ce travail qui traite des capacités de restitution d'enfants de 6 à 11 ans.

4. DÉVELOPPEMENT

4.1. TRAVAUX EN COMPRÉHENSION

De nombreux auteurs (Paris et Upton, 1976 ; Trabasso et Nicholas, 1980 ; Goldman et Varnhagen, 1983 ; Karmiloff-Smith, 1983 ; Freebody et Anderson, 1983), préoccupés par le degré de compréhension d'une histoire, font écouter un récit à des sujets et leur posent des questions relatives aux événements et à leurs relations. Ces différents linguistes ont constaté que la compréhension se développait lentement avec, toutefois, deux ruptures, l'une entre 5 et 6 ans et l'autre entre 8 et 9 ans. Karmiloff-Smith (1983) pose l'habileté à la compréhension comme *"un phénomène très précoce mais dont la mise en oeuvre systématique ne s'opèrerait que lentement, consécutivement au développement des procédures métacognitives"*.

En récapitulant les travaux des différents auteurs, nous allons tenter de définir précisément la manière dont se met en place cette compétence.

4.1.1. Huit ans : un âge charnière

Si, depuis le milieu des années 70, un nombre considérable de protocoles expérimentaux

ont été élaborés par différents auteurs (Rumelhart, 1975 ; Kintsch *et al.*, 1977 ; Lindsay et Norman, 1977 ; Mandler et Johnson, 1977 ; Thordyke, 1977 ; Stein et Nezworski, 1978 ; Mandler et Goodman, 1982) afin de tester la validité psychologique des modélisations précédentes, Piaget commence, dès les années 20, à essayer de tracer le développement de l'enfant comprenant/mémorisant/restituant. Que les sujets aient à restituer un conte (Piaget, 1923) ou à ordonner une série d'images de manière à construire un récit (Krafft et Piaget, 1924), l'auteur note qu'il faut attendre l'âge de 8 ans avant de constater une mise en séquence chronologique, une prise en compte de la notion de tout et une convergence vers une action unique.

Bien plus tard et toujours sur la base de différents supports tels que des films fixes (Mialaret et Malandain, 1962), des films animés (Jacob, 1969), des contes (Meresse-Polaert, 1969 ; Mukerji, 1975) ou encore des dramatiques télévisés (Collins et Gentner, 1980), d'autres études confirment cet âge charnière de 8 ans. Avant 8 ans, d'une part, l'enfant ne reprend que les faits les plus saillants et les plus forts émotionnellement et/ou perceptuellement en faisant complètement abstraction des autres et, d'autre part, ne parvient pas à comprendre la diversité des points de vue — ce qui est confirmé par les conclusions de Berman et Slobin (1994) au sujet de la perspective. À 8 ans apparaît la possibilité de suivre le déroulement d'une histoire si celle-ci est simple. Après 8 ans se développe la capacité à assimiler les éléments moins directement reliés au thème du propos, c'est-à-dire qu'il y a prise en considération des données plus partielles. Tardy (1966) montre que c'est seulement à l'âge de 12 ans que les sujets produisent des textes semblables à ceux des adultes.

En s'entendant sur l'âge d'acquisition des activités de compréhension, ces différentes études paraissent plutôt fiables. Or, elles ont été très critiquées sur le plan méthodologique du fait de la manipulation d'un trop grand nombre de variables non contrôlées. Aussi, à partir de 1975, semblerait-il que les nouvelles expérimentations aient remédié à ce problème d'attribution des différences observées, ce qui rend les résultats beaucoup plus sûrs.

4.1.2. Résultats contradictoires

Rappelons que les travaux de Mandler et Johnson (1977) de Glenn, (1978) et de Stein et Glenn (1979) ont montré que la structure narrative type "grammaire de récit" se manifeste sous la forme d'un U à la branche droite raccourcie dès l'âge de 6 ans et ces résultats sont donc en contradiction avec ceux que nous venons de présenter.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous fierons aux recherches définissant l'âge de 6 ans plutôt que l'âge de 8 ans, et ce, pour deux raisons.

Premièrement, les variables manipulées par les auteurs partisans de l'âge de 8 ans étaient nombreuses et peu contrôlées.

Deuxièmement, les résultats obtenus sur la base des grammaires de récits vont dans le même sens que les résultats obtenus par les linguistes sur le schéma quinaire (i.e.

orientation/complication/evaluation/ résolution/coda) de Labov et Waletzky (1967). En effet, un nombre extrêmement important d'auteurs a cherché à identifier l'âge d'acquisition du schéma narratif quinaire, et ce, dans une visée fonctionnaliste (i.e. formes/fonctions) (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988 ; Marchman, 1989 ; Kail et Hickmann, 1992 ; Verhoeven, 1993 ; Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999) ou autre (Botvin et Sutton-Smith, 1977 ; Kernan, 1977 ; Umiker-Sebeok, 1979 ; Peterson et McCabe, 1983 ; Kemper, 1984 ; De Weck, 1991) ont montré que la macrostructure narrative se développe très précocement : dès l'âge de 5 ans, un sujet est capable de restituer, à l'oral, les trois principales composantes du schéma canonique, à savoir l'orientation, la complication et la résolution. Avant cet âge, le jeune enfant se contenterait de produire le début et la fin de l'histoire sans référence aucune à la phase centrale, au "sommet" du récit.

Pour ces deux raisons donc mais plus essentiellement pour la seconde, nous gardons à l'esprit que le schéma— qu'on l'appelle "grammaire de récit" ou "schéma quinaire" — est acquis autour de l'âge de 5/6 ans plutôt qu'à l'âge de 8 ans.

Les différentes expériences menées par les psychologues et les linguistes pour définir l'âge d'acquisition du schéma montrent que de nombreux éléments jouent un rôle déterminant sur la qualité des rappels effectués par les sujets : relations logico-causales interpropositionnelles, respect de l'ordre canonique, etc. Cependant, aucun des auteurs cités jusqu'à présent ne tient compte des aspects lexical et syntaxique. Aussi allons-nous combler ce manque en proposant un aperçu des études de Ehrlich et Florin (1981) et Freebody et Anderson (1983).

4.1.3. Aspects lexicaux et syntaxiques

Ehrlich et Florin (1981) ont élaboré un protocole expérimental consistant en deux écoutes d'une même trame narrative, l'une lexicalement facile et l'autre difficile. Pour obtenir cette différence, Ehrlich et Florin (1981) font, par exemple, varier le degré de formalité, c'est-à-dire que "bandit" devient "malfaiteur" ou l'abstraction du mot et "taxi" se transforme alors en "véhicule". Pour ce qui est de la partie syntaxe, les auteurs opposent la présence et l'absence de propositions indépendantes, de relatives, de subordonnées causales.

Sur la base de ce protocole, les résultats obtenus montrent que les sujets (i.e. enfants âgés de 3;7 à 10 ans) sont très sensibles au changement de lexique tandis que les variations syntaxiques n'influencent en rien le rappel. Notons que, pour cette étude aussi, on retrouve la courbe en U déjà mentionnée ou, autrement dit, les effets de primauté et de récence car la présentation des personnages (i.e. début de l'histoire) et la phase de résolution (i.e. fin de l'histoire) sont significativement mieux restituées que les actions intermédiaires. Si Ehrlich et Florin (1981) ont travaillé sur le français, Freebody et Anderson (1983) ont mené le même genre d'expérience sur l'anglais et sont parvenus à des conclusions identiques, c'est-à-dire qu'ils ont noté un effet très significatif du niveau lexical, et aucun impact des variations syntaxiques. Cependant, leur protocole présentait une variable supplémentaire non négligeable dans notre cas : ils ont cherché à tester, en outre, l'influence du degré de familiarité du thème de l'histoire sur la compréhension et les résultats ont montré, comme les autres travaux ayant mesuré cette variable, que plus la

situation référée est connue et meilleure est la compréhension.

Pour en finir avec cette synthèse orientée des travaux effectués sur le développement de la faculté de la compréhension/mémorisation/restitution chez les enfants, nous allons reprendre un résumé exemplaire des différentes étapes traversées. En effet, Fayol (1983) récapitule parfaitement les phases par lesquelles passe l'enfant avant de pouvoir comprendre et rappeler un récit.

4.1.4. Récapitulatif

À 3-4 ans, le sujet ne prête aucune attention aux événements et ne parvient donc pas à suivre l'histoire qui lui est proposée même si celle-ci est triviale : seuls les noms-clés et les principaux personnages parviennent à être rappelés par l'enfant. En revanche, si le récit s'accompagne d'images, les activités observées sont améliorées.

À 4-6 ans, l'enfant traite les propositions qui lui parviennent les unes à la suite des autres et n'établit aucun lien entre ces différentes unités. Seuls le début, la fin et les faits les plus importants sont restitués. L'illustration n'est plus nécessaire à la compréhension mais les compétences notées sont observables si et seulement si l'histoire est simple et composée d'unités lexicales accessibles.

À 6-8 ans, si les enchaînements interpropositionnels sont simples, l'enfant les saisit et les rappelle. Par contre, l'activité de résumé est encore impossible du fait que le sujet ne parvient encore pas à hiérarchiser les divers éléments du texte. Pour cela, il lui manque la capacité à prendre du recul par rapport au contenu du récit et sans cette distanciation, le sujet ne peut saisir le "relief" de l'histoire et n'est donc pas en mesure d'extraire le thème du propos. La macrostructure ou, autrement dit le schéma narratif, est disponible et activé par l'enfant.

À 8-9 ans, la prise de recul absente au stade précédent est maintenant observable, c'est-à-dire qu'une tâche de résumé est envisageable.

À 10-11 ans, on note une intégration des données plus partielles en ce sens que les informations sont envisagées dans leur intégralité puis hiérarchisées ensuite.

Ce résumé des stades développementaux traversés par l'enfant avant d'atteindre la capacité à comprendre/mémoriser/restituer est très axé sur les caractéristiques hiérarchiques de la narration, et d'autres auteurs (Brown et Smiley, 1977 ; Adam, 1984) sont parvenus à une conclusion semblable : la sensibilité à l'importance des différentes unités narratives se développe très progressivement et correspond effectivement à une acquisition tardive.

4.2. TRAVAUX EN PRODUCTION

De nombreux auteurs (Piaget, 1923 ; Pitcher et Prelinger, 1963 ; Caron, 1974 ; Applebee, 1978 ; Bereiter et Scardamalia, 1983) soulignent que le problème le plus fréquemment rencontré lors de l'entrée dans l'écrit correspond à la difficulté que représente la décentration et font l'hypothèse que l'acquisition de la compétence narrative est fonction de l'âge en ce sens que plus l'enfant grandit, moins il est dépendant du contexte non linguistique. Cette notion de décentration correspond à la prise de recul de Fayol (1983) et

comme Fayol, les auteurs cités situent l'acquisition de cette compétence autour de l'âge de 8/9 ans.

En effet, jusqu'alors impliqué dans des situations d'oral, le jeune enfant profitait d'un contexte où l'émission et la réception du message se produisent dans un lieu et à un moment commun au destinataire et au destinataire. Or, avec l'écrit, le scripteur et le lecteur sont, dans la majeure partie des cas, séparés par le temps et l'espace, d'où la nécessité pour le scripteur d'anticiper les attentes et les connaissances du lecteur. Pour Piaget (1923), la décentration correspond à la capacité à dépasser la perspective égocentrée. Les différents auteurs semblent s'entendre sur le développement assez tardif de cette faculté : ce n'est que très progressivement que l'enfant parvient à passer de l'implicite à l'explicite, à intégrer à son texte des informations qu'il n'aurait, auparavant, pas éprouvé le besoin d'exprimer.

Cette compétence atteinte, le sujet pourrait donc commencer à produire des narrations reconnues comme telles. Cependant, avant de parvenir à des produits clairement orientés vers une fin, des produits où chaque événement est réponse du précédent et stimulus du suivant, l'enfant passe par de nombreux stades qu'Applebee (1978) a essayé d'identifier :

Dans un premier temps, le récit produit est assimilable à un amas de propositions n'entretenant aucun lien les unes avec les autres, où les faits apparaissent comme appartenant tous au même niveau.

Puis, progressivement, on peut repérer des suites de propositions partageant un argument en commun qui est, le plus souvent, l'agent du procès.

Viennent ensuite ce que l'auteur appelle "narrations primaires" du fait qu'elles correspondent, en quelque sorte, à des scripts où les différents événements se trouvent regroupés sous une macro-action qui superordonne l'ensemble.

Au stade suivant, l'auteur place les chaînes non focalisées : chaque élément est relié à celui qui le précède et provoque celui qui suit mais le texte obtenu reste dépourvu de clôture en ce sens que les événements s'arrêtent subitement, ce qui laisse l'histoire comme en suspens.

Ensuite, et c'est la dernière étape avant d'en arriver aux caractéristiques décrites avant cet inventaire, la chaîne du stade précédent s'oriente finalement vers une fin explicitement marquée mais les différentes actions présentées sont celles d'un seul et même personnage, ce qui ne contribue pas à la hiérarchisation des événements.

Il paraît difficile à Applebee (1978) d'inscrire un âge en face de chacune de ces étapes mais il semblerait que le stade "narrations primaires" corresponde à l'âge de 5 ans. C'est seulement à ce moment-là que l'enfant parviendrait à un semblant de hiérarchisation

duquel découlerait donc une organisation en plans, chacun de ces plans contribuant à l'atteinte d'un but lui-même divisé en sous-buts.

Nous n'insistons pas plus longuement sur les aspects liés aux activités de production car il ne faut pas perdre de vue que nous travaillons avec une consigne de *rappel* d'histoires, ce qui correspond à une situation de production bien particulière. Il semblerait, de surcroît, que l'ensemble des éléments théoriques nécessaires à la bonne compréhension des analyses à venir aient été abordés.

CONCLUSION

Bien que les différentes approches décrites au cours de ce chapitre, qu'elles soient sémiotique, linguistique ou psychologique, aient des conceptions différentes de la narration, il est néanmoins possible de dégager un certain nombre de points communs qui vont nous servir à pointer les principales caractéristiques d'un texte de genre narratif.

Le premier concerne la notion de "hiérarchisation" des différents éléments de la narration, c'est-à-dire que tout récit comporte une organisation interne où les constituants sont rangés à différents niveaux et ordonnés. Cette notion de hiérarchisation opère à deux niveaux d'analyse : à la fois au niveau macrostructurel et au niveau microstructurel.

Au niveau macrostructurel, trois composants ressortent comme strictement essentiels à la constitution d'un récit : un problème à résoudre c'est-à-dire un but à atteindre, une tentative de résolution c'est-à-dire une série d'actions et la résolution du problème initial de façon à "boucler la boucle". C'est ce "squelette" qui renvoie à la notion de schéma narratif, notion-clé de cette synthèse théorique : les connaissances stockées en mémoire ne constituent pas des ensembles plus ou moins disparates de données mais sont au contraire organisées. Cela signifie que **"tout récit lu ou entendu se voit traité, encodé, stocké et rappelé à l'aide d'une organisation sous-jacente qui sélectionne et modifie les informations jusqu'à parvenir à un ensemble cohérent confirmant les attentes et en accord avec les connaissances déjà disponibles"** (Fayol, 1985 : 97). Nous avons, lors de ce chapitre, passé en revue un grand nombre d'expériences visant à mesurer la validité psychologique de cette notion de schéma et toutes parviennent à la même conclusion quant à l'existence certaine d'un schéma et quant à l'âge d'acquisition de celui-ci qu'elles situent autour de 5 ans c'est-à-dire que cette organisation canonique et les patrons de rappel qui lui correspondent sont en place dès l'âge de 6 ans mais s'amorcent à 4 ans déjà.

Le niveau microstructurel consiste à se préoccuper du niveau interpropositionnel, ce qui renvoie aux relations sémantiques et syntaxiques que les différents constituants du texte entretiennent entre eux. Il semblerait que, à l'exception de la relation de séquentialité qui est évidemment inhérente à toute narration étant donné qu'il y a isomorphisme entre la structure du récit et la séquence des événements dans la situation référentielle, la relation de cause/conséquence domine largement et est justement là pour *expliquer* la séquentialité (Bransford et Johnson, 1972 ; Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Kozminsky, 1977 ; Schank et Abelson, 1977 ; Black et Bower, 1980 ; Kieras, 1980 ; Sperry et Sperry, 1996 ; Fayol, 2000) : **"chaque énoncé nouveau comporte certaines**

relations avec ceux qui le précèdent et ceux qui le suivent, permettant son intégration dans une progression continue" (Caron, 1989 : 207). À travers cette relation sémantique particulière, on retrouve l'idée d'un produit orienté, dirigé vers une fin, vers un but.

Il est à préciser ici que les points développés au niveau microstructurel (i.e. relation de cause/conséquence, cohésion, suivi d'un but, etc.) contribuent très certainement à la théorie du schéma. En effet, quelques auteurs s'étonnent de la forme des courbes de rappel, cette forme correspondant, rappelons-le, à un U. Nous avons vu que les effets sériels pouvaient être à l'origine de ce meilleur rappel du début et de la fin de l'histoire mais Fayol (1985) émet une seconde hypothèse selon laquelle l'activité de restitution pourrait être envisagée en termes de but et de plans plus ou moins complexes pour l'atteindre, ce qui expliquerait que les sujets posent le but qui prend place au début de l'histoire et la résolution de celui-ci qui correspond finalement à l'achèvement du récit. Nezworski *et al.* (1982) valident cette hypothèse en faisant varier l'emplacement du but tout en conservant une trame narrative et un contenu identique. Les auteurs constatent que l'information relative au but est toujours parfaitement reprise quelle que soit la place attribuée à ce dernier (i.e. début vs milieu vs fin du récit).

Les résultats de cette recherche iraient donc à l'encontre de la théorie du schéma, le but dominant la dimension structurale.

De même, d'autres auteurs (Gauld et Stephenson, 1967 ; Rubin, 1977 ; Kintsch et Bates, 1977 ; Baker, 1978), s'accordant sur le fait qu'un certain schéma sous-jacent soit à même d'expliquer les rappels incomplets, montrent que cette structure canonique comporte de sérieuses lacunes en ce sens qu'elle ne peut rendre compte des reprises littérales par exemple. En effet, ces auteurs, en se servant de consignes accentuant la nécessité de parvenir à une restitution littérale (i.e. introduction du terme "exactement" par exemple), constatent que les sujets, quel que soit leur âge, mémorisent et disposent ensuite de bien plus d'informations que ne le laissait supposer la théorie du schéma.

Fayol (1985 : 103) parle d'"*accessibilité plus ou moins grande des entités*" c'est-à-dire que si les sujets savent qu'ils auront à restituer le récit proposé dans ses moindres détails, ils prêteront alors une attention toute particulière au niveau du détail. Autrement dit, tout dépendrait de la formulation de la consigne, consigne que nous avons, à la suite de ces lectures, pris soin de contrôler, le plus important pour nous étant que les deux passations soient la réponse à une demande strictement identique afin que la formulation de la consigne ne constitue pas une variable supplémentaire. Notre plus vif intérêt étant de ne pas influencer les rappels mais d'observer "ce qui reste", nous n'avons évidemment pas demandé aux sujet de rappeler *exactement* ou *dans ses moindres détails* l'histoire qu'ils venaient d'entendre.

Quoi qu'il en soit de la formulation de notre consigne, il semblerait donc que les sujets invités à une tâche de rappel font coexister différentes stratégies et non pas une seule qui serait guidée par un schéma narratif préalablement inscrit en mémoire à long terme. Nous essayons donc, tout au long de cette thèse, d'observer si les sujets restituent le fameux schéma narratif sur lequel est centré ce premier chapitre (à travers l'examen de composantes et de sous-composantes narratives / cf. chapitres 4 et 5), mais nous observons également ce qu'il en est des notions de but à accomplir (à travers l'analyse de

la chaîne causale / cf. chapitres 6 et 7) et de reprises littérales (à travers l'étude du lexique / cf. chapitres 8, 9, 10, 11 et 12).

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

Chapitre 2 : COLLECTE DES DONNÉES

INTRODUCTION

Afin de répondre aux questions soulevées dans la précédente partie, nous avons élaboré un protocole expérimental auquel nous avons invité un certain nombre de sujets. Ce chapitre a donc pour fonction, d'une part, de présenter la population et le matériel utilisé et, d'autre part, de justifier les choix effectués quant à ces deux variables indépendantes qui correspondent donc à l'âge et au trait [+/- connu].

1. SUJETS

Les sujets se répartissent selon deux groupes : un groupe expérimental et un groupe référence. Le groupe expérimental est composé d'enfants et le groupe référence est constitué d'adultes.

Les données du groupe expérimental ont été recueillies dans des classes de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 d'une école du 5^{ème} arrondissement de Lyon (centre scolaire de

la Plaine). Ces différents niveaux scolaires correspondent aux tranches d'âge suivantes : 6/7 ans pour les CP, 7/8 ans pour les CE1, 8/9 ans pour les CE2, 9/10 ans pour les CM1 et 10/11 ans pour les CM2. Cette collecte de données s'est effectuée en fin d'année scolaire (i.e. mai/juin) afin que les 6/7 ans puissent produire un minimum d'écrit. La population étudiée était composée de 10 enfants par classe : 5 filles et 5 garçons. Les sujets étaient francophones, d'âge requis, de niveau scolaire moyen en français et ne présentaient pas de problèmes familiaux particuliers au moment de l'étude (i.e. décès, divorce...). Enfin, nous avons veillé à ce que l'échantillon soit le plus homogène possible quant à l'appartenance socioculturelle des enfants⁸.

Le groupe référence est composé de 10 adultes : 5 sujets féminins et 5 sujets masculins, tous issus de première année d'enseignement supérieur à l'Université Lumière Lyon 2. Ce groupe va nous servir de référence car il est clair que les acquisitions se poursuivent bien après l'âge de 11 ans (Tardy, 1966 ; Nickold Wolf, 1988 ; Berman et Slobin, 1994 ; Gayraud, 2000) et travailler sur des productions d'adultes permet donc d'avoir une idée de l'état "final" des connaissances observées.

Avant de définir le travail effectué avec ces différents groupes de sujets, récapitulons leur composition⁹ :

Tableau 3 : Répartition des sujets par groupe : nombre, âge moyen et étendue.

Groupe	Âge	Nombre de sujets	Âge moyen	Étendue
Groupe expérimental	6/7 ans	10	6;8	6;5 – 7;5
	7/8 ans	10	7;9	7;6 – 8;4
	8/9 ans	10	8;6	8;5 – 9;4
	9/10 ans	10	9;8	9;6 – 10;3
	10/11 ans	10	10;8	10;4 – 11;5
Groupe référence	Adultes	10	20;5	18;5 – 24;2

Par commodité, nous référerons aux tranches d'âge d'enfants par "6 ans" pour les "6/7 ans", "7 ans" pour les "7/8 ans", etc.

2. PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

Le protocole expérimental se décomposant en plusieurs passations, elles-mêmes divisées en différentes phases, nous présentons cette organisation avant de définir les supports utilisés pour l'étude et les consignes de productions formulées aux sujets.

2.1. ORGANISATION DES DIFFÉRENTES PASSATIONS

⁸ Pour mesurer ces différentes variables, nous avons fait confiance aux maîtres d'école responsables de chaque classe.

⁹ La distinction de sexe n'apparaît pas dans le tableau 3 car nous n'y référons jamais étant donné que cette variable indépendante n'a aucune incidence sur les variables dépendantes que nous considérons dans la suite de ce travail.

L'expérimentation a consisté en deux passations organisées sur deux semaines soit une passation par semaine. Chacune des deux séances s'est déroulée de façon semblable en trois phases distinctes : une phase de préparation, une phase d'écriture et enfin une phase d'entretien métalinguistique. Pendant la phase de préparation, l'expérimentateur faisait écouter une histoire aux sujets (voix masculine enregistrée sur cassette audio)¹⁰. En phase d'écriture, les sujets avaient pour consigne de restituer par écrit l'histoire qui venait de leur être proposée¹¹. Enfin, la phase d'entretien métalinguistique instituait un jeu de questions/réponses entre l'expérimentateur et les sujets¹². L'ensemble de ces trois phases sera défini plus précisément lors de l'explication des consignes, et justifié au moment de l'évaluation de la méthodologie.

Il est à préciser que les phases de préparation et d'écriture étaient, à la fois, collectives et individuelles car les sujets, bien que réunis par tranche d'âge (i.e. groupes de 10 sujets), écrivaient leur propre texte alors que les sujets, qui avaient rejoint leur classe à l'issue du travail d'écriture, étaient rappelés, un par un, pour la phase d'entretien métalinguistique.

2.2. DESCRIPTION DES SUPPORTS

Les supports proposés aux sujets étaient donc auditifs, tant en semaine 1 qu'en semaine 2. Cependant, le premier est connu (désormais [+ connu]) des sujets avant même l'écoute faite en phase de préparation au travail d'écriture alors que le second est inconnu (désormais [- connu]) de ces mêmes sujets et donc découvert le jour de l'expérimentation¹³.

2.2.1. Semaine 1 : un support auditif [+ connu]

En semaine 1, nous avons choisi de faire restituer aux sujets une histoire qui leur est familière depuis l'enfance : il s'agit du conte du Petit Chaperon Rouge (désormais PCR). Cependant, il est important de préciser que ce récit a donné lieu à différentes versions et que nous avons choisi l'histoire des frères Grimm. Le choix du PCR s'explique de diverses manières : premièrement, un grand nombre d'études a montré que le schéma narratif prototypique correspondait au type "conte" qui répond, en effet, parfaitement aux exigences du récit. Celui du PCR est loin de faire exception à la règle. En effet, il rassemble un personnage principal (le PCR) et des personnages secondaires (la maman, la grand-mère, le loup et le chasseur) autour d'un objectif déterminé dès le début de l'histoire (la visite du PCR à sa grand-mère malade) et dont la réalisation donne lieu à une

¹⁰ Les deux histoires figurent en annexe 1 sous leur forme écrite.

¹¹ 20 % de ces restitutions écrites sont consultables en annexe 2.

¹² Cette phase d'entretien métalinguistique a été saisie sur cassette audio grâce à un dictaphone, puis transcrite selon des conventions définies à la fin de ce chapitre méthodologique. L'ensemble des questions posées est placé en annexe 3 ainsi qu'un échantillon des réponses formulées par les sujets.

¹³ Il a été contrôlé qu'aucun des sujets ne connaissait cette histoire avant le jour de l'expérimentation.

succession d'événements, (le loup met en place un stratagème, se rend chez la grand-mère, la mange, le PCR arrive, se fait dévorer également...). Deuxièmement, nous étions intéressée par le fait que ce conte soit préalablement connu des sujets. Ce trait [+ connu] peut être attesté aujourd'hui car des études antérieures (Ferreiro *et al.*, 1996 ; De Gaulmyn *et al.*, 1996) ont montré que les enfants parvenaient à réécrire le PCR avec pour simple consigne **"Réécrivez l'histoire du Petit Chaperon Rouge d'après vos seuls souvenirs"**. De plus, certains commentaires métalinguistiques viennent, ici aussi, justifier l'attribution de ce trait. En effet, à la question "Était-ce difficile d'écrire le plus important ?", la majeure partie des sujets a répondu "non" et a justifié sa réponse en faisant valoir ce trait [+ connu], comme le montrent les exemples [II.2.1], [II.2.2], [II.2.3] et [II.2.4] :

[II.2.1] LAU 7F5M1

"¹⁴non parce que +++¹⁵ parce que je connaissais bien l'histoire j'ai un livre et ma mère elle me le raconte souvent donc je me rappelais un peu tout"

[II.2.2] MAX 8G0M1

"euh pfff non parce en fait je connaissais déjà l'histoire l'important de l'histoire je connaissais déjà un peu l'histoire je connaissais pas tout ce qu'il disait + les paroles tout mais je savais les paroles les plus importantes"

[II.2.3] JUS 9F0M1

"non parce que c'est un conte connu et qu'on le sait avant donc heu heu on pouvait écrire + comme ça sans écouter la cassette"

[II.2.4] ARN 10G8M1

"non parce que quand on les connaît bien c'est pas c'est pas dur parce que c'est un conte qu'on connaît bien un des plus récents enfin euh un des plus vieux"

Chez les 6 ans, seulement 2 enfants sur 10 trouvent qu'il n'est pas difficile d'écrire le plus important, mais ces deux sujets ont interprété la question comme portant sur l'évaluation des activités graphiques et formulent alors des réponses du type de [II.2.5] :

¹⁴ Chaque sujet reçoit la consigne du groupe expérimental ou du groupe référence, s'est vu attribuer un code représenté par une suite de lettres majuscules et de chiffres. Les lettres majuscules indiquent la tranche d'âge à laquelle appartient le sujet, le chiffre indique la position du sujet dans la tranche d'âge. Ainsi, le code LAU 7F5M1 désigne la fille LAU, la plus jeune de la tranche d'âge 7 ans, et la plus âgée du groupe, la tâche expérimentale alors effectuée : "F" pour le PCR et "M" pour DAN. En effet, le chiffre 5 indique la position du sujet dans la tranche d'âge 7 ans, c'est-à-dire qu'elle est la cinquième enfant de la tranche d'âge 7 ans. Les lettres majuscules indiquent la tranche d'âge à laquelle appartient le sujet, le chiffre indique la position du sujet dans la tranche d'âge. Ainsi, le code LAU 7F5M1 désigne la fille LAU, la plus jeune de la tranche d'âge 7 ans, et la plus âgée du groupe, la tâche expérimentale alors effectuée : "F" pour le PCR et "M" pour DAN. En effet, le chiffre 5 indique la position du sujet dans la tranche d'âge 7 ans, c'est-à-dire qu'elle est la cinquième enfant de la tranche d'âge 7 ans.

¹⁵ Les codes des sujets sont : LAU 7F5M1 (LAU, 7 ans, Fille, 5ème de la tranche d'âge 7 ans, M1 pour le PCR), MAX 8G0M1 (MAX, 8 ans, Garçon, 0ème de la tranche d'âge 8 ans, M1 pour le PCR), JUS 9F0M1 (JUS, 9 ans, Fille, 0ème de la tranche d'âge 9 ans, M1 pour le PCR), ARN 10G8M1 (ARN, 10 ans, Garçon, 8ème de la tranche d'âge 10 ans, M1 pour le PCR). Les lettres majuscules indiquent la tranche d'âge à laquelle appartient le sujet, le chiffre indique la position du sujet dans la tranche d'âge. Ainsi, le code LAU 7F5M1 désigne la fille LAU, la plus jeune de la tranche d'âge 7 ans, et la plus âgée du groupe, la tâche expérimentale alors effectuée : "F" pour le PCR et "M" pour DAN. En effet, le chiffre 5 indique la position du sujet dans la tranche d'âge 7 ans, c'est-à-dire qu'elle est la cinquième enfant de la tranche d'âge 7 ans.

¹⁶ Les codes des sujets sont : LAU 7F5M1 (LAU, 7 ans, Fille, 5ème de la tranche d'âge 7 ans, M1 pour le PCR), MAX 8G0M1 (MAX, 8 ans, Garçon, 0ème de la tranche d'âge 8 ans, M1 pour le PCR), JUS 9F0M1 (JUS, 9 ans, Fille, 0ème de la tranche d'âge 9 ans, M1 pour le PCR), ARN 10G8M1 (ARN, 10 ans, Garçon, 8ème de la tranche d'âge 10 ans, M1 pour le PCR). Les lettres majuscules indiquent la tranche d'âge à laquelle appartient le sujet, le chiffre indique la position du sujet dans la tranche d'âge. Ainsi, le code LAU 7F5M1 désigne la fille LAU, la plus jeune de la tranche d'âge 7 ans, et la plus âgée du groupe, la tâche expérimentale alors effectuée : "F" pour le PCR et "M" pour DAN. En effet, le chiffre 5 indique la position du sujet dans la tranche d'âge 7 ans, c'est-à-dire qu'elle est la cinquième enfant de la tranche d'âge 7 ans.

renard pour que son amie, la petite indienne, puisse s'en faire un oreiller. Trois animaux participent également à ce défi : un lapin, un renard et un porc-épic. DAN représente le héros de l'histoire, le renard arrive tout juste derrière et les trois autres acteurs peuvent être considérés comme secondaires. La réalisation de cette prouesse donne lieu à une série d'actions se succédant dans le temps (DAN pose des trappes, un renard ayant dissimulé sa véritable identité sous une étiquette d'"animal à la fourrure rouge et au nez blanc", l'aide, le renard déplace le plus grand piège, DAN tombe dedans, le renard le libère...) et DAN réussira finalement à atteindre son but en ramenant une peau de renard à la petite indienne.

La seconde raison est que l'ensemble de l'histoire repose sur une ruse du renard, tout comme l'histoire du PCR s'organise autour du stratagème du loup.

Précisons que cette histoire [– connu] a été quelque peu modifiée afin de permettre les différentes analyses comparatives présentées ultérieurement : le nombre de mots de DAN a été réduit si bien que les deux histoires se composent d'un nombre d'items quasi équivalents aujourd'hui (i.e. PCR = 1021 mots et DAN = 1103 mots). Cette réduction a permis de diminuer le nombre de personnages aujourd'hui équivalent à 5 dans les deux récits (i.e. le PCR, la maman, la grand-mère, le loup et le chasseur pour le PCR et DAN, le lapin, l'indienne, le renard et le porc-épic pour DAN). En diminuant le nombre de personnages dans DAN, nous avons par là même réduit le nombre de sous-composantes narrative le constituant. En revanche, les items employés par les auteurs n'ont subi aucune modification, la densité et la diversité lexicale des deux histoires étant tout à fait comparables comme nous le verrons dans la cinquième partie de ce travail.

Compte tenu de ces manipulations, il nous semble que les deux supports sont aujourd'hui tout à fait comparables, les différences ne pouvant être attribuées qu'au seul degré de familiarité.

2.3. CONSIGNES DE PRODUCTION

Les consignes étant exactement identiques pour les deux passations, nous ne les présentons qu'une seule fois.

Après avoir fait écouter aux sujets, en phase de préparation au travail d'écriture, l'histoire prévue, nous leur avons donné une feuille blanche de format A4 et un stylo à bille noir et nous leur avons demandé de réécrire l'histoire qu'ils venaient d'entendre avec la consigne suivante :

"Je vais vous faire écouter une histoire et après je vous donnerai une feuille et un stylo et je vous laisserai tout le temps dont vous aurez besoin pour réécrire l'histoire du mieux que vous pourrez."

Lorsqu'ils ont eu terminé leur rédaction, nous avons mené, avec chacun des enfants¹⁶, un entretien métalinguistique :

"Je vais te poser quelques questions pour essayer de mieux comprendre comment tu as fait pour réécrire cette histoire. Tout ce qui te passe par la tête au moment de répondre m'intéresse vraiment, c'est ce que tu penses tout seul qui

¹⁶ Nous précisons "enfant" car les entretiens métalinguistiques n'ont été conduits qu'avec les sujets de 6 à 10 ans.

est le plus important pour moi."

2.4. ORDRE DE PASSATION

L'ordre des tâches de restitution n'est pas arbitraire. Des études antérieures ont montré (Ferreiro *et al.* 1996 ; De Gaulmyn *et al.* 1996) que les enfants réagissent particulièrement bien au rappel du PCR. Aussi avons-nous volontairement commencé par ce support pour que les jeunes sujets ne "se bloquent" pas devant la restitution de DAN qui, du fait qu'il soit [– connu], pouvait être interprété comme [+ difficile]. Les commentaires des sujets viennent conforter cette décision car les remarques des enfants, au sujet de la difficulté d'écriture de DAN, montrent parfaitement l'aide que représente le paramètre [+ connu]. À la question "Était-ce difficile d'écrire ce que tu as écrit aujourd'hui ?", un grand nombre de sujets a répondu positivement et invoquait systématiquement le caractère [– connu] du récit en faisant référence, implicitement ou explicitement, à la tâche de restitution du PCR :

[II.2.6] ALI 6F2M2

oui parce que + parce que on connaissait pas cette histoire et c'était plus dur"

[II.2.7] LAU 7F5M2

"j'ai essayé de me rappeler mais comme je le connaissais pas c'était un peu plus dur ++ puis y'avait pas les images alors c'est plus dur"

[II.2.8] BAS 8G7M2

"un peu plus qu'avant parce que celle-la on la connaissait pas du tout tandis que le petit chaperon rouge on le connaissait presque par coeur"

[II.2.9] MAR 9F4M2

"oui plus que la dernière fois parce que cette histoire je la connaissais pas donc je l'ai trouvée plus dure"

[II.2.10] THO 10G3M2

"oui parce que déjà elle est plus longue plus longue elle est moins heu + le chaperon rouge on l'avait déjà entendu alors on l'avait un petit peu dans la tête et ce dan là on l'avait pas dans la tête j'ai jamais écouté j'ai pas pu prendre des + m'y remettre dans la tête parce que c'est la première fois que l'ai écouté"

Le commentaire [II.2.10] nous contraint à rappeler que les deux supports auditifs entendus en phase de préparation avaient une longueur quasi équivalente en nombre de mots (i.e. PCR = 1021 mots et DAN = 1103). Autrement dit, un support [– connu] paraîtrait plus long qu'un support [+ connu]. Cette impression est tout à fait naturelle car il est vrai que la fin d'un parcours inconnu semble toujours beaucoup plus lointaine que celle d'un parcours connu : connaître préalablement une suite d'épisodes permettrait donc d'anticiper, de juger plus exactement l'aspect configurationnel du texte défini dans le premier chapitre.

3. CONSTITUTION DU CORPUS

Ainsi constitué, le corpus regroupe donc 120 produits écrits et 100 entretiens métalinguistiques, ce qui représente un total de 220 productions :

Tableau 4 : Constitution du corpus en nombre de produits (i.e. écriture et entretien métalinguistique).

	Écriture		Entretien métalinguistique		Total
	[+ connu]	[– connu]	[+ connu]	[– connu]	
Groupe expérimental	50	50	50	50	200
Groupe référence	10	10	—	—	20
Total	60	60	50	50	220

4. ÉVALUATION DE LA MÉTHODOLOGIE

Lors de l'élaboration d'un protocole expérimental, il est très difficile de penser à contrôler les multiples variables qui peuvent finalement entrer en ligne de compte. Aussi faut-il essayer de mesurer chacune d'entre elles avant expérimentation et en accepter certaines autres ensuite. Ces remarques s'avèrent d'autant plus importantes lorsqu'il s'agit de travailler avec des enfants et dans le domaine de l'acquisition. Aussi allons-nous justifier le choix des variables indépendantes sélectionnées, tout en faisant ressortir les avantages et les inconvénients de la méthodologie telle qu'elle a été menée.

4.1. JUSTIFICATIONS MÉTHODOLOGIQUES

4.1.1. La phase d'écriture

Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction générale, le principal objectif de cette recherche est d'étudier le développement du *savoir-raconter-par-écrit* entre 6 ans et 10 ans. Nous souhaitons observer la mise en pratique personnelle d'un savoir-faire appris, en décrivant les stratégies linguistiques et cognitives par lesquelles les enfants construisent et re-construisent leur compétence du langage écrit. Comment vont-ils restituer par écrit les schémas narratifs proposés par les supports en phase de préparation ? Cette réécriture donnera-t-elle lieu à un récit cohérent, structuré, unifié comme un tout ? Pour que l'on puisse rendre compte de cette morphologie du texte narratif et de sa mise en place progressive, les sujets étaient invités à mettre en mots les histoires entendues et, comme nous nous intéressons tout particulièrement à l'écrit, nous leur en avons demandé une restitution écrite.

4.1.2. La phase d'entretien métalinguistique

Ces échanges verbaux (annexe 3), composés tous deux de 11 questions, duraient entre 10 et 15 minutes selon la prolixité des sujets. Lors de ces entretiens, nous tenions principalement à vérifier les connaissances métalinguistiques des enfants. Les principales interrogations qui ont influencé la constitution du questionnaire étaient les deux suivantes : les enfants parviendraient-ils à nommer les formes qu'ils emploient ("Comment appellerais-tu ce que tu as écrit ?" par exemple) ? Donneraient-ils du sens aux différents

outils linguistiques sélectionnés lors de la phase d'écriture ("À quoi te sert le petit mot "et" ?", par exemple) ? En effet, lors de l'entretien, les sujets avaient leur texte sous les yeux, l'expérimentateur leur montrait les formes à justifier et les enfants, s'ils en éprouvaient le besoin, pouvaient donc se servir du co-texte pour expliciter leurs emplois.

Autrement dit, et en prenant soin de ne pas induire la réponse dans la question, de poser exactement les mêmes questions et dans le même ordre, nous amenions les sujets à formuler des explications, des justifications, des raisonnements sur les récits qu'ils venaient de produire et les commentaires obtenus permettent aujourd'hui de mieux comprendre la manière dont se construit leur représentation de l'écrit. Il est à préciser que si les enfants ne verbalisaient pas clairement leurs explications, l'expérimentateur s'obligeait à ne pas reformuler la question et se contentait d'émettre UNE SEULE FOIS la phrase *"Essaye de m'expliquer un peu mieux"*. Cette rigueur permet non seulement d'obtenir des réponses spontanées mais également de placer l'ensemble des sujets devant une consigne commune.

4.2. LES AVANTAGES

Pour commencer, considérons le groupe d'enfants : rappelons qu'il couvre une large période développementale (i.e. 6/10 ans) et, à notre connaissance, peu d'études en production s'inquiètent de l'état des connaissances textuelles aussi systématiquement depuis l'entrée dans l'écrit.

En ce qui concerne les tâches narratives sélectionnées, soulignons que nous avons veillé à ce qu'ils soient adaptables et donc adaptés tant à des enfants de 6 ans qu'à des adultes.

La question de la validité écologique de l'expérimentation se posant également, nous avons choisi des tâches de type scolaire (cf. introduction générale) que nous avons expérimentées dans un contexte scolaire. Aussi, les enfants, habitués à ce genre de travail, n'ont-ils pas été surpris par les demandes de l'expérimentateur.

La phase d'entretien métalinguistique offre aussi des avantages non négligeables : l'élaboration de questions systématiques (chaque sujet répond aux mêmes questions posées dans un ordre unique) donnant lieu à des commentaires métalinguistiques chez les enfants est tout à fait novateur et, nous semble-t-il, essentiel : ces réflexions, dont l'interprétation est certes délicate, permettent au linguiste de mieux saisir les stratégies mises en oeuvre dans la construction du texte.

4.3. LES INCONVÉNIENTS

En dépit du fait que nous ayons mûrement réfléchi avant d'opter pour les histoires du PCR et de DAN, les commentaires de quelques enfants de 10 ans nous laissent à penser que le choix du PCR a été interprété comme "un peu bébé" par cette tranche d'âge. Cependant, c'est le seul texte qui nous semble pouvoir être caractérisé du trait [+ connu] aujourd'hui.

Nous nous demandons également si l'écart d'une semaine entre les deux passations n'était pas trop court. En effet, nous verrons, dans les chapitres d'analyse du corpus, le

cas d'un enfant ayant introduit le terme "loup" dans la restitution de DAN. Cependant, on ne peut négliger le fait qu'une telle expérimentation est, en terme de temps et d'investissement, coûteuse pour l'expérimentateur bien sûr, mais pour l'établissement d'accueil également. En effet, suivre les mêmes sujets sur deux semaines n'est pas manœuvre aisée car il est difficile de gérer les absences de chacun sachant que nous devons respecter l'ordre de passation présenté et justifié précédemment : tout sujet n'ayant pas effectué la restitution du PCR avec les autres sujets de sa tranche d'âge devait être vu avant la fin de la semaine en cours pour pouvoir alors rejoindre son groupe lors de l'expérimentation suivante. En outre, la présence quotidienne de l'expérimentateur ne pouvait être prolongée davantage en raison des dérangements et perturbations occasionnés au sein des classes.

Après avoir choisi la population et les supports qui seraient soumis à restitution, nous avons donc fait passer le protocole expérimental et les données écrites recueillies ont fait l'objet d'une transcription dont le prochain chapitre présente les conventions.

Chapitre 3 :TRANSCRIPTION DES DONNÉES

INTRODUCTION

Les données collectées dans les conditions décrites lors du précédent chapitre ont été intégralement transcrites afin de faciliter leur traitement. Pour les phases d'écriture, nous sommes servis d'un logiciel de traitement de texte (Word 98) et les questions et réponses métalinguistiques ont été saisies dans une base de données (FileMaker pro 3) pour pouvoir effectuer des requêtes organisant les données en fonction de différentes variables comme le sujet, la question, la classe, l'entretien, etc.

1. L'ÉCRIT

Pour que les productions gardent un maximum d'authenticité, nous avons conservé la ponctuation, les majuscules, les soulignements et les graphies non standards. L'ensemble de ces caractéristiques, propres à l'écrit, est transcrit tel qu'il apparaissait dans les divers produits.

Le seul aspect du texte qui n'ait pas été conservé est celui du respect de la mise en ligne par le sujet : la segmentation du corpus en clauses, que nous allons aborder dès à présent, empêchait cette considération.

1.1. LE DÉCOUPAGE EN CLAUSES

L'ensemble du corpus écrit a été segmenté en propositions ou clauses afin de faciliter le traitement des données. En effet, nous avons d'abord essayé de segmenter le corpus en phrases — la phrase représentant l'unité de mesure de l'écrit — mais le non respect de la

ponctuation chez les plus jeunes poussait à un comportement subjectif que nous ne pouvions adopter plus longtemps. Aussi avons-nous opté pour un découpage en clauses. Notons que ce choix présente des avantages non négligeables : d'une part, une clause correspond *grosso modo* à une idée, ce qui permet de clairement isoler chacune d'entre elles. D'autre part, les analyses qui vont suivre ont été grandement facilitées par ce découpage, nous pensons notamment aux chapitres 6 et 7 qui traitent des relations causales ou, autrement dit, de l'empaquetage syntaxique. En revanche, si les définitions d'une clause semblent claires et facilement utilisables en théorie, leur application à des formes réelles, et d'autant plus à des formes réelles produites par de jeunes enfants, n'est pas chose aisée non plus. La définition nous ayant servi de base est celle de Berman et Slobin (1986 : 7) :

"N'importe quelle unité qui contienne un prédicat unifié. Par unifié, nous voulons dire un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Les prédicats incluent des verbes fléchis et non fléchis ainsi que des prédicats adjectivaux. En général, les clauses ne seront composées que d'un seul élément verbal ; cependant, les infinitifs et les participes qui fonctionnent comme compléments de verbes modaux ou aspectuels sont inclus dans la matrice verbale en tant que clause unique" (Berman et Slobin, 1986 : 7¹⁷).

De cette définition, nous avons principalement retenu qu'une clause doit être composée d'un sujet accompagné d'un seul élément verbal, fléchi ou non fléchi.

Cependant, aux côtés des cas répondant à cette règle générale, gravite toute une série d'exceptions que Gayraud *et al.* (à paraître) tentent de résoudre. Cette typologie, inspirée des réflexions de Blanche-Benveniste (1990), met en place un ensemble de critères précis, même si certains sont sujets à discussion ou s'il en manque quelques-uns afin que la grille soit exhaustive pour notre propre corpus. En effet, Gayraud *et al.* (à paraître) travaillent avec des enfants à partir de 9/10 ans et certaines des formes des plus jeunes n'entraient dans aucune des catégories pré-établies. Nous traiterons ces cas particuliers après avoir présenté la règle générale et les exceptions à cette règle comme les ont définies Gayraud *et al.* (à paraître).

a) La règle générale est un verbe fléchi ou non fléchi par clause :

Un verbe fléchi et un sujet [II.3.1] LAI 7F7E1 (62) 43. Puis il **r'entra** dans le lit 44. et il **s'endormit**.

Un verbe non fléchi et un sujet coréférentiel

Le verbe non fléchi peut être un gérondif [II.3.2] FRA 10G5E1 (91) 27. Le loup courri de

¹⁷ (Notre traduction) : "...any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates include finite and nonfinite verbs as well as predicate adjectives. In general, clauses will be comprised of a single verbal element ; however, infinitives and participles which function as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as a single clause" (Berman et Slobin, 1986 : 7).

toute ses force 28. **en passant** par le chemin le <>¹⁸ plus court

–

Le verbe non fléchi peut être un participe présent [II.3.3] JUL AG0E2 (47) 19. Ne **supportant** pas ces injures à son orgueil de trappeur 20. Dan <se d> lui promis 21. de lui ramener un oreiller en peau de renard

–

Le verbe non fléchi peut être un participe passé [II.3.4] MAE 10F7E1 (69) 36. **Arrivé**, 37. le petit chaperon rouge tauca <à> la porte.

–

Le verbe non fléchi peut être un infinitif [II.3.5] CHA 9F9E2 (58) 1. Il prit sa <> casquette en peau de rat 2. et <quitt> quitta <son> <> sa maison 3. pour **aller** dans la forêt.

Un verbe non fléchi et des sujets non coréférentiels

–

Le verbe de la principale peut être un verbe de parole [II.3.6] BAS 8G7E1 (70) 10. Elle lui **dit** <j> 11. de <les> porter tous sa chez sa grand-mère

b) Les exceptions sont les suivantes :

Deux verbes dans la même clause

Un verbe fléchi + un verbe à l'infinitif et un sujet coréférentiel

–

Les modaux épistémiques¹⁹ + infinitif [II.3.7] MAU 8F4E2 (41) 34. Le renard ne **veut** pas le **délivrer**.

–

Les modaux de processus + infinitif [II.3.8] THO 10G3E2 (52) 43. Le renard qui ne voulait pas le relacher 44. **fini par céder**.

–

Les verbes qui n'acceptent pas de clause dépendante fléchie [II.3.9] ISA AF5E1 (107) 96. Quand le loup se réveilla, 97. il **tenta de se lever** 98. mais il tomba raide mort par terre.

Un auxiliaire causatif + un verbe infinitif et des sujets non-coréférentiels [II.3.10] OLI 9F7E2 (53) 41. et il s'uplia le renard 42. de le **laisser partir**

¹⁸ Ce signe indique l'emplacement d'une rature, nous en définissons le codage à la fin de ce chapitre.

¹⁹ Les termes de "modaux épistémiques" et "modaux de processus" sont empruntés à Blanche-Benveniste (1990).

67. le chasseur prit la <pop> peau du loup 68. la grand-mère pot de beurre et la galette

Il y a ici ellipse du verbe "prendre" que l'enfant a pris soin de ne pas répéter à une clause d'intervalle.

À l'issue de cette description, nous nous devons de préciser que l'un des critères établis par Gayraud *et al.* (à paraître) n'apparaît pas dans cette liste : il s'agit des constructions présentatives. Ces formes, que Blanche-Benveniste (1990 : 90) appelle "*auxiliaires de dispositifs*" correspondent à "c'est" ou "il y a" et servent à introduire des propositions. Lorsqu'ils repéraient ces emplois particuliers d'"être" et d'"avoir", ces différents auteurs ont choisi de ne pas en faire une clause comme le montre l'exemple [II.3.12] issu de leur corpus :

[II.3.12]

il y en a deux qui vous tiennent et puis il y en a un qui vous tape (BEN 13 EO-Oral)

Ils parlent d'une forme figée qui a perdu sa valeur verbale. Nous avons opté pour la position inverse et nous aurions donc segmenté cet énoncé en 4 clauses comme suit :

[II.3.13]

il y en a deux qui vous tiennent et puis il y en a un qui vous tape (BEN 13 EO-Oral)

Cette décision s'explique par le fait que les plus jeunes sujets ont tendance à se servir de ces mots pour introduire une proposition totalement indépendante de celle venant juste après comme c'est le cas dans [II.3.14] :

[II.3.14] ROX 6F3E2 (12)

1. il y a un chasseur 2. et le renard met un piège

Les cas que nous allons présenter maintenant semblent propres à nos données car la littérature sur le sujet ne les mentionne pas.

Premièrement, nous nous sommes, également, demandée comment traiter les cas des répétitions de verbes et nous avons choisi de regrouper les différentes occurrences dans la même clause comme le montre l'extrait [II.3.15] :

[II.3.15] LAI 7F7E1 (62)

21. Le loup **courut, courut**

Ici, le loup fait une seule et même action à savoir celle de courir et la répétition a, ici, une valeur aspectuelle qui marque soit l'intensité, soit la rapidité, soit la durée de la course de l'animal. Aussi un codage en une seule clause nous paraissait-il plus pertinent et en accord avec les choix précédents.

Deuxièmement, les locutions figées "allez viens" ou "allez pars" ont été considérées comme ne formant qu'une seule clause, même si le verbe "allez" est ici conjugué :

[II.3.16] FRA 10G5E2 (70)

36. "Oh, délivre moi 37. si ma mère me trouve la dans ce piège 38. elle vas me
tappé 39. **allée** delivré moi".

Ici, le "allée" de la clause 39 remplace le "oh" de la clause 36, ce qui donne un effet d'insistance. Nous pourrions assimiler ce mot à ce que Fernandez (1994 : 5) appelle "*particule énonciative*". En effet, l'auteur parle de "**particules expressives [qui] ont pour particularité d'être homonymes d'autres mots (conjonctions, adverbess, adjectifs...), et d'être syntaxiquement facultatives**" (Fernandez, 1994 : 5). Le mot "allez" nous semble, ici, jouer ce rôle.

Un dernier cas nous a particulièrement fait hésiter, c'est celui des dialogues. À leur sujet, deux points ont été problématiques. Le premier est que certains sujets faisaient répondre une phrase sans verbe à l'un de leur personnage sans pour autant dire explicitement qui prononçait le propos :

[II.3.17] MAU 8F4E2 (41)

23. Et la fille lui dit : 24. "tu peux me donné <une> un peau de renard 25. pour
me faire un oreillé" 26. **Oui.** 27. Et il partit

Le "oui" est, évidemment, émis par DAN mais le sujet ne le spécifie pas. Nous avons alors décidé que cette affirmation constituerait une clause à elle toute seule car le verbe "dire" et le sujet de l'action de parole ("dit DAN") sont très largement sous-entendus. Le second problème, pratiquement similaire au précédent, rassemble les cas où le sujet mentionne seulement le personnage responsable du propos sans l'accompagner d'un verbe de parole :

[II.3.18] MAT 10G1E2 (43)

38. **le renard** : 39. je remplacerai la <pa> peau,

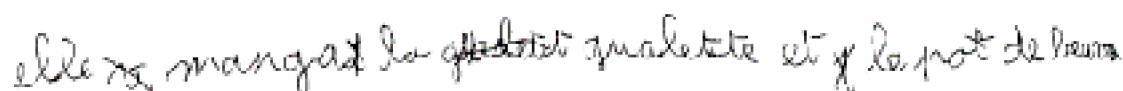
Ici, alors qu'aucun verbe de parole n'a été écrit par l'enfant, on attribue, sans difficulté, les mots énoncés au renard et nous avons donc décidé de reconstruire l'implicite et de faire une clause du segment "le renard :".

Ces quelques critères, tels qu'ils viennent d'être définis, sont certainement discutables. Cependant, nous avons appliqué ces choix de manière rigoureusement uniforme sur l'ensemble des 120 textes écrits et nous pensons, qu'après la pertinence des critères de découpages choisis, l'important est l'adoption d'une attitude cohérente sur l'ensemble du corpus écrit.

1.2. LES RATURES

Nous avons choisi de conserver les ratures en les codifiant de deux manières différentes selon que le "premier jet" était lisible ou illisible. Dans les cas où nous sommes parvenue à décider de la première écriture, nous avons encadré le segment rayé et lisible entre les deux signes suivants "<" et ">" et nous avons réécrit le mot rectifié à la suite (ex. [II.3.19]) :

[II.3.19] PAU 7F1E1 (46)

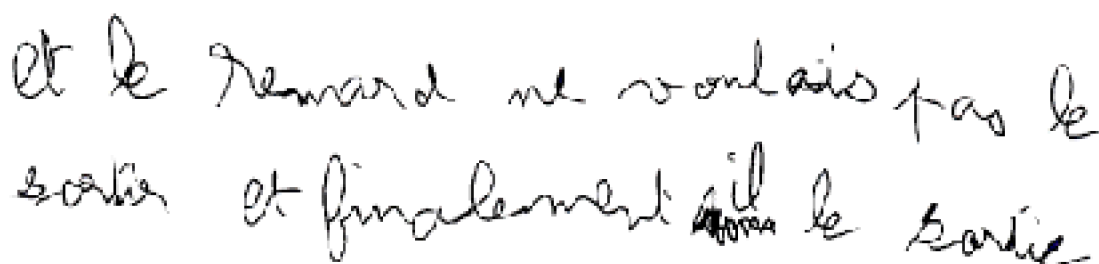


donne lieu au codage suivant :

44. elle <v> <mangas> manga la <guaslett> gualette et <p> le pot de beurre

Pour les ratures dont nous ne devinions pas l'écriture première, pour éviter tout traitement subjectif, nous avons simplement remplacé le segment illisible par la suite "<>" comme l'indique la phrase manuscrite [II.3.20] :

[II.3.20] MAX 9G8E2 (51)



Avant d'écrire "il", le sujet a inscrit un autre mot que nous ne parvenions pas à distinguer clairement. Aussi la transcription en rend-elle compte comme suit :

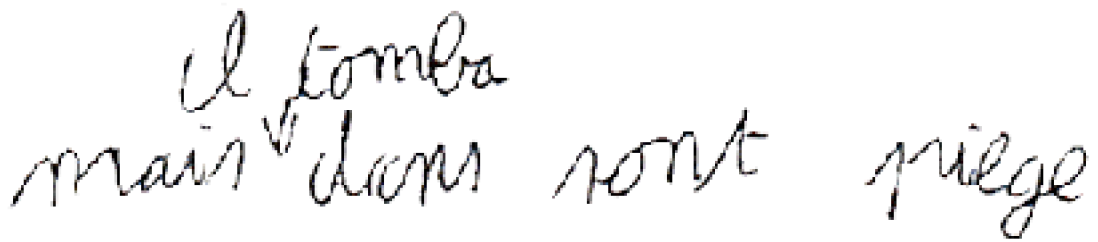
45. et le renard ne voulais pas le sortir 46. et finalement <> il le sortie

Cet exemple montre que nous n'avons, en revanche, pas tenu compte de l'emplacement de la correction. En effet, le "il", qui vient se positionner au-dessus de la rature dans le texte original de l'enfant, prend place de manière linéaire dans la transcription. Rappelons que ces corrections "après-coup", bien que certainement très intéressantes car révélatrices du processus d'écriture, ne nous préoccupent pas pour ce travail et nous n'avons donc pas jugé nécessaire d'en affiner la codification.

1.3. LES MOTS RAJOUTÉS

Les mots insérés au cours de la mise en place du produit fini sont un autre indice du texte "en train de se construire" et nous avons donc choisi de les coder, et ce, de la même façon qu'il en a été avec les ratures c'est-à-dire linéairement. Le segment rajouté était encadré par deux "#" et le tout s'intercalait à l'endroit désigné par la flèche régulièrement introduite par les sujets comme le montre l'extrait [II.3.21] :

[II.3.21] THO 9G6E2 (33)



Cette séquence a été transcrite de la manière suivante :

25. mais #il tomba# dans sont piège

2. L'ORAL

Les phases d'entretien métalinguistique, enregistrées à l'issue des phases d'écriture, ont été transcrites très grossièrement car nous rappelons que cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'acquisition de la langue *écrite* et que ces données orales ont été recueillies dans le but de servir d'appui aux hypothèses formulées au sujet de l'écrit — comme cela a été le cas pour le développement déterminant le choix des différents supports de travail par exemple. Aussi seules les pauses ont-elles été codifiées et cette notation oppose trois degrés de longueur seulement : "+" indique une pause courte, "++" une pause moyenne et "+++" une pause longue. Aucun découpage en clauses, ni même en phrases, n'a été effectué pour ces données orales et nous allons présenter, à titre d'exemple, une question et la réponse correspondante d'un sujet afin de montrer comment se sont insérés ces signes marquant l'arrêt dans le continuum constitué par la chaîne orale. À la question "Qu'est-ce, pour toi, une histoire ?", un des enfants de 6 ans a répondu :

[II.3.22] ALI 6F2M2

"et ben + c'est comme ma maman elle me raconte encore ++ c'est quelque chose qu'on peut raconter avant de se coucher ou dans la journée +++ par exemple les grandes personnes elles lisent des livres alors c'est pareil l'histoire"

À l'issue de la présentation de ces conventions de découpage et de codage, il est à préciser que le corpus ainsi codifié permet les analyses présentées dans les chapitres 4, 5, 6 et 7. Pour permettre l'examen du lexique (cf. chapitres 8, 9, 10, 11 et 12), le corpus a dû de nouveau subir quelques modifications que nous présenterons en temps voulu.

TROISIÈME PARTIE : LA STRUCTURE TEXTUELLE NARRATIVE

INTRODUCTION

Dans cette première partie de présentation des résultats obtenus sur le corpus précédemment décrit, nous montrons que tout texte répond effectivement à des principes d'organisation interne inéluctables. En plus de suivre un schéma bien précis (cf. chapitre 1), nous verrons, en effet, que l'élaboration d'un texte narratif, — ou d'un tout autre genre d'ailleurs — repose sur des règles de progression et de continuité-répétition que le scripteur ne peut violer par risque d'aboutir à un produit ne suscitant aucun intérêt de lecture.

1. LES PRINCIPES TEXTUELS DE PROGRESSION ET DE CONTINUITÉ-RÉPÉTITION

L'unité "texte" peut être définie comme :

"Une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces éléments et groupes d'éléments se suivent en un ordre

cohérent et consistant, chaque segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit. Ce dernier, à son tour, une fois décodé, vient éclairer rétrospectivement le précédent : on constate, si l'on s'y reporte, que la compréhension s'en est encore enrichie. Ainsi procédons-nous pour comprendre un texte. Toute phrase (et peu importe ce que l'on entend par là) est subordonnée à chacune des autres dans la mesure où elle n'est pas simplement déchiffrée en elle-même mais participe à la compréhension de l'ensemble des autres. Cela prouve seulement la solidarité de tous les éléments dans ce réseau de déterminations qu'est un texte" (Weinrich, 1973 : 174).

Cette définition, très axée sur le principe d'interdépendance entre les différents éléments d'un texte, fait apparaître ce dernier comme un tout cohérent et cohésif. Au sein d'un ensemble de propositions, certaines contribuent à éclaircir les précédentes et à anticiper les suivantes mais cela ne nous semble pas être le cas de toutes les propositions d'un texte comme nous allons le voir dès à présent.

En effet, ***"la textualité peut-être définie comme un équilibre délicat entre une continuité-répétition, d'une part, et une progression de l'information, d'autre part"*** (Adam, 1990 : 45). Beaucoup d'auteurs (Ducrot, 1972 ; Weinrich, 1973 ; Slakta, 1977 ; Combettes, 1986 ; Adam, 1990 ; Fayol, 2000) ont considéré ces deux conditions (i.e. condition de cohérence et condition de progrès) et ont montré que pour satisfaire le premier principe (i.e. principe de continuité-répétition), il est nécessaire que certains contenus réapparaissent régulièrement au cours du discours. En d'autres termes, il faut que le texte manifeste une certaine redondance. Puis, pour répondre au second principe (i.e. principe de progression de l'information), il faut éviter de se répéter, bannir le rabâchage, c'est-à-dire qu'un certain nombre d'éléments doit apporter une information nouvelle (Ducrot, 1972).

Adam (1990) donne quelques exemples d'écrits ne respectant pas soit l'un soit l'autre de ces deux principes. Pour illustrer le fait que certaines séquences de propositions apparaissent comme des non textes en raison d'un manque de reprise-répétition, Adam (1990) cite un extrait de tirade de Sganarelle :

[III.1.1]

"Sachez, Monsieur, que tant va la cruche à l'eau qu'enfin elle se brise ; et comme dit fort bien cet acteur que je ne connais pas, l'homme est en ce monde ainsi que l'oiseau sur la branche ; la branche est attachée à l'arbre ; qui s'attache à l'arbre suit de bons préceptes ; les bons préceptes valent mieux que les belles paroles ; les belles paroles se trouvent à la cour ; à la cour sont les courtisans ; les courtisans suivent la mode ; la mode vient de la fantaisie ; la fantaisie est une faculté de l'âme ; l'âme est ce qui nous donne la vie ; la vie finit par la mort ; la mort nous fait penser au Ciel ; le Ciel est au-dessus de la terre." (Molière, 1665 : 97)

Par le biais de cet extrait, Adam (1990) montre que si chaque phrase est bien formée, la suite paraît difficilement acceptable en raison d'une progression trop forte et d'une cohésion insuffisante. Il explique que ***"la seule reprise de l'élément apparu en fin de phrase précédente aboutit à un enchaînement du type "marabout, bout de ficelle, selle de cheval, etc.""*** (Adam, 1990 : 45), enchaînement qui ne satisfait pas le principe de

continuité-répétition défini précédemment comme indispensable à l'unité "texte". L'auteur se sert également d'exemples démontrant la nécessité de respecter le second principe, celui imposant une progression de l'information :

[III.I.2]

Le ciel est par-dessus le toit. Le ciel est par-dessus le toit. Le ciel est par-dessus le toit. Le ciel est par-dessus le toit. Le ciel est par-dessus le toit. (Adam, 1990 : 44)

Les propositions qui composent cet exemple n'introduisent plus, dès la seconde ligne, la moindre information nouvelle et l'ensemble viole donc la règle de progression. Si, pour résumer la tirade de Sganarelle (ex. [III.I.1]), on avait besoin de réécrire toutes les phrases présentes dans l'extrait, ici, un seul énoncé suffirait à rendre compte des cinq phrases de l'exemple [III.I.2].

Fayol (2000) montre que ces conditions peuvent être directement appliquées à la narration, cas qui nous intéresse plus particulièrement ici. Il explique, en effet, que **"la narration oblige l'auteur à gérer deux contraintes complémentaires inhérentes à la linéarité de la production. D'une part, il convient d'introduire des informations nouvelles, faute de quoi le récit n'aurait pas d'intérêt [...]. D'autre part, il faut assurer une continuité entre les éléments préalablement introduits et ceux qui le sont au fur et à mesure du déroulement de la narration"** (Fayol, 2000 : 188).

Aussi partons-nous du principe que parmi les différentes propositions constitutives d'un texte narratif, certaines seulement s'avèrent essentielles à la progression de l'histoire tandis que d'autres sont non-essentielles à l'avancement de la trame narrative. Les dernières relèvent du détail, elles sont là simplement pour agrémenter l'histoire, alors que la présence des premières est primordiale. C'est sur ces propositions-là que nous allons baser les deux chapitres à venir.

2. LES PROPOSITIONS ESSENTIELLES ET NON-ESSENTIELLES À L'AVANCEMENT DE LA TRAME NARRATIVE

Pour cette partie, nous privilégions le principe de progression car nous cherchons à vérifier si des sujets, mis en situation de restitution narrative, parviennent à reconstruire un produit dynamique, c'est-à-dire un écrit progressant d'un début (i.e. but à accomplir) vers une fin (i.e. but accompli). Les propositions dites essentielles se répartissent en deux catégories : les composantes narratives (désormais CN) et les sous-composantes narratives (désormais SCN). Les SCN permettent le passage d'une CN à une autre. La figure 7 schématise ces divers degrés d'importance :

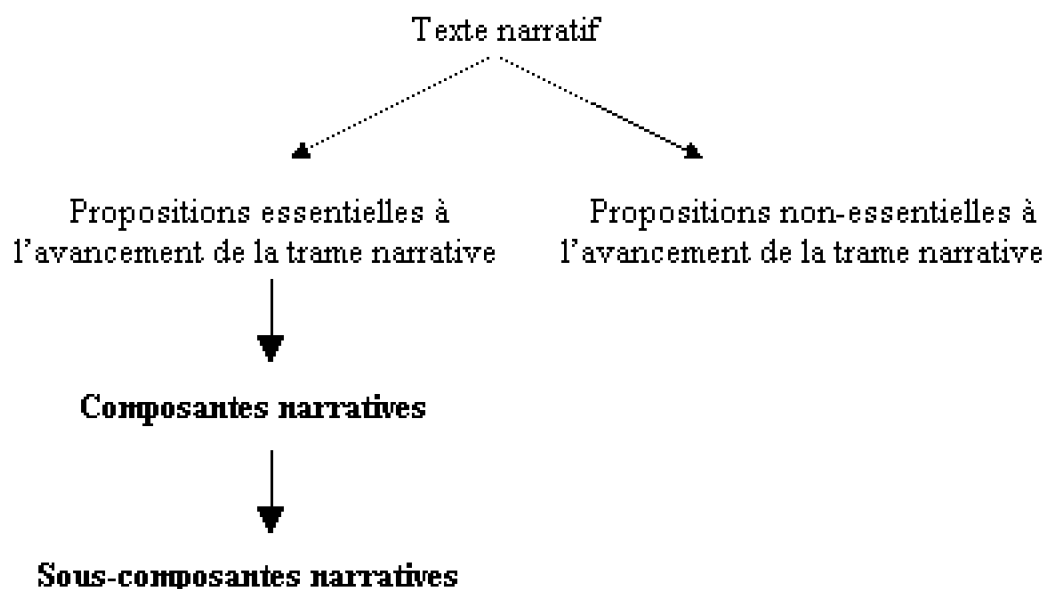


Figure 7 : Hiérarchisation des différentes propositions du texte narratif.

Rappelons (cf. chapitre 1) que la majeure partie des recherches menées sur cette hiérarchisation des différentes propositions d'un texte (Barthes, 1966 ; Johnson, 1970 ; Brown et Smiley, 1977 ; Meyer, 1977 ; Adam, 1984) parle, non pas de CN et de SCN, mais de "fonction" et d'"indice" et, plus précisément, de "noyau" et d'"expansion" — termes introduits par Barthes en 1966 — et met en corrélation l'importance informationnelle attribuée spontanément par les lecteurs aux noyaux et à leurs expansions et les probabilités de compréhension/ mémorisation/restitution.

Dans notre cas, où nous posons donc que seules les CN et les SCN sont responsables de l'avancement du produit, la difficulté reste alors de les identifier. Diviser un texte en unités d'analyse plus petites représente une tâche très délicate, car éviter un traitement subjectif n'est pas chose aisée. En effet, **"personne ne sait autrement qu'intuitivement déterminer le thème d'un passage. [...] Il faut donc renoncer à une procédure déductive pour découvrir ce dernier et recourir à des méthodes empiriques et inductives"** (Fayol, 1985 : 41). Pour mettre en place une telle méthode, nous nous sommes inspirée d'une expérience menée par Johnson (1970). L'auteur, pour obtenir la segmentation d'un récit en sous-éléments, a élaboré un test, dit "objectif", qui consistait à demander à deux groupes d'une cinquantaine d'étudiants, appelés "juges", de diviser un texte en unités plus petites. Avec un tel procédé, les segmentations obtenues semblent fiables étant donné que le coefficient de corrélation entre les deux groupes atteint 0,93. Aussi avons-nous adapté cette méthode à nos données et la division des deux supports auditifs en CN et SCN apparaît aujourd'hui plus sûre. Dans le présent chapitre, nous étudions le développement des CN en fonction du texte à restituer et en fonction de l'âge des sujets. L'analyse des SCN fera l'objet du chapitre 5.

3. LA TÂCHE DE SEGMENTATION DES TEXTES INITIAUX EN PROPOSITIONS FAISANT PROGRESSER L'HISTOIRE

Comme nous venons de le spécifier, en nous appuyant sur le travail de Johnson (1970) cité précédemment, nous avons élaboré une expérience à laquelle nous avons soumis 30 étudiants de première année d'université. La consigne était la suivante :

Dans un texte, certains éléments relèvent du détail alors que d'autres sont nécessaires au bon déroulement de l'histoire. Après une lecture du texte 1, listez un par un, dans la colonne A, les événements qui vous semblent **STRICTEMENT ESSENTIELS** au bon déroulement de l'histoire, c'est-à-dire les événements qui font **PROGRESSER** l'histoire. Une personne ne connaissant pas l'histoire devra la comprendre si on lui présente seulement les événements que vous aurez sélectionnés. Justifiez, dans la colonne B, la nécessité de chacun des événements pour l'avancement de l'histoire. Recommencez la même tâche avec le texte 2. **ATTENTION !!!** Il ne s'agit pas de reprendre des phrases des textes mais simplement de résumer les différents événements des histoires.

Le texte 1 correspondait au conte du PCR et le texte 2 correspondait à l'histoire de DAN²⁰. L'ordre de présentation des deux textes ne variait jamais : les étudiants ont toujours d'abord examiné le PCR puis ensuite seulement DAN. Après avoir dépouillé le travail de ces étudiants, nous avons listé (tableaux 5 et 6) les événements apparus au moins une fois comme essentiels au bon déroulement de l'histoire. Chacun de ces événements est accompagné d'un pourcentage représentant le nombre de sujets ayant considéré l'événement comme faisant progresser le récit.

Tableau 5 : Événements et pourcentages de sujets les ayant jugés essentiels au bon déroulement de l'histoire du PCR.

²⁰ Un échantillon des réponses des étudiants figure dans l'annexe 4.

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Pourcentages
Titre	3
Il était une fois...	13
Explication du prénom de l'enfant	27
La maman confie un panier au PCR	77
Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère	100
La grand-mère est malade	47
Recommandations de la maman	14
Le PCR dit au revoir à sa maman	3
Le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère	50
Le loup habite dans la forêt	3
Le PCR rencontre le loup	100
Le PCR ne sait pas que le loup est méchant/n'a pas peur	20
Le PCR explique au loup qu'il se rend chez sa grand-mère	60
La ruse du loup au sujet des chemins	93
Le PCR ramasse des fleurs/prend son temps/perd du temps	20
Le loup arrive à la maison de la grand-mère	63
Le loup imite la voix du PCR	57
Le loup rentre dans la maison de la grand-mère	27
Le loup mange la grand-mère	100
Le loup attend le PCR	3
Le loup, déguisé en grand-mère, prend la place de celle-ci	50
Le PCR arrive à la maison de sa grand-mère	73
Le loup imite la voix de la grand-mère	50
Le PCR ne reconnaît pas le loup	53
Le loup mange le PCR	100
Le loup s'endort	37
Le loup ronfle fort	37
Le chasseur passe devant la maison	20
Le chasseur entend les ronflements du loup	67
Le chasseur entre dans la maison	43
Le chasseur découvre que le loup a mangé le PCR et sa grand-mère	20
Le chasseur ne tue pas le loup	10
Le chasseur ouvre le ventre du loup	67
Le chasseur libère le PCR et sa grand-mère	100

Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Pourcentages
Le PCR et sa grand-mère sont en vie	10
Le chasseur, le PCR et sa grand-mère mettent des cailloux dans le ventre du loup	53
La mort du loup	100
Le PCR et la grand-mère sont réunis/ tout le monde est content	13
La grand-mère est contente	3
Le chasseur prend la peau du loup	3
Le PCR en tire une morale de l'histoire/regrette de ne pas avoir obéi	47

Tableau 6 : Événements et pourcentages de sujets les ayant jugés essentiels au bon déroulement de l'histoire de DAN.

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Pourcentages
Titre	7
DAN est un chasseur	30
DAN est amoureux d'une petite indienne	10
La décision de DAN d'aller chasser/veut attraper des daims, des ours et des lapins	67
DAN aime les animaux	3
DAN veut séduire la petite indienne/impressionner la petite indienne	27
DAN rencontre un lapin	53
Le lapin met DAN en garde contre les problèmes que peut entraîner la chasse	3
Le lapin est gentil/sourit à DAN	20
DAN est gentil et sensible	3
Dialogue entre DAN et le lapin	3
DAN n'arrive pas à tuer le lapin	60
Une petit indienne fait son apparition	50
La petite indienne se moque de DAN	43
La petite indienne dit que DAN n'est pas un bon chasseur	17
DAN se vexe	33
La petite indienne demande une peau de renard à DAN/lance un défi à DAN	100
DAN veut prouver qu'il est un bon chasseur	13
DAN promet de ramener une peau de renard à la petite indienne	23
DAN rencontre un renard	100
DAN ne sait pas ce qu'est un renard/n'a jamais vu de renard	73
DAN ne sait pas poser de trappes	3
Le renard apprend à DAN à poser des trappes	3
DAN explique au renard qu'il veut attraper des renard	13
DAN apprend au renard à poser des trappes	77
DAN explique au renard qu'il ne sait pas comment réouvrir la plus grande des trappes	3
Le renard se moque de DAN	3
DAN retourne vérifier les trappes déjà posées/attend vers la première trappe	67
Le renard espère piéger DAN	3
Le renard déplace la plus grande trappe/cache le piège	67
Il recouvre la trappe déplacée de branchages	3

Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Pourcentages
et de mousse	
DAN ne sait pas que le renard a changé la trappe de place	3
Un porc-épic tombe dans une des trappes de DAN	83
Le porc-épic supplie DAN de le délivrer	3
DAN libère le porc-épic	83
DAN ne veut que des peaux de renard	17
Le porc-épic devient l'ami de DAN	13
DAN et le porc-épic reviennent vers la trappe que le renard surveille	27
Le porc-épic dévoile à DAN la véritable identité du renard	67
DAN est surpris	3
DAN croit que le renard est pris dans la plus grande trappe	7
DAN court vers le renard pour l'attraper	17
DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard	100
Les prédilections du lapin se réalisent	3
DAN pleure de peur	20
Le renard veut faire comprendre à DAN qu'être pris dans une trappe n'est pas marrant	13
Le porc-épic vient en aide à DAN	30
Le renard hésite à libérer DAN	3
Le renard libère DAN	100
DAN comprend la leçon du renard	13
DAN continue de pleurer/est inconsolable car il n'a pas de peau de renard	40
Le renard propose à DAN de faire l'"oreiller vivant"/trouve un compromis	100
Tout le monde est content/fin heureuse/personne est mort	27
La petite indienne va avoir sa peau de renard	3
DAN va pouvoir faire plaisir à la petite indienne	13
Le renard pense que le père de la petite indienne a des poulets	43

Comme le montrent ces deux tableaux, les événements retenus par les étudiants juges sont extrêmement nombreux : 41 pour le PCR et 56 pour DAN²¹. Ne pouvant

²¹ Précisons que les formulations entrées dans les tableaux 5 et 6 correspondent à une mixtion des différentes réponses des étudiants-juges, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas exactement des phrases données par ces étudiants.

travailler sur la totalité de cette sélection, il a fallu opérer une sélection. Les deux chapitres à venir (cf. chapitres 4 et 5) présentent et justifient le choix effectué.

Ensuite, pour mesurer la restitution des différentes CN et SCN sélectionnées, nous avons utilisé un système de cotation en 1 vs 0 : une CN (ou une SCN) restituée est codée 1 tandis qu'une CN (ou une SCN) non restituée est codée 0. Pour le PCR comme pour DAN, les CN (et les SCN) ont été codées 1 si et seulement si certaines mentions explicites figuraient. Ces conventions de codage et leurs illustrations par des exemples directement recueillis dans le corpus sont à consulter en annexes 5 (pour les CN) et 6 (pour les SCN).

Ces observations formulées, nous pouvons donc passer à l'analyse des restitutions des sujets en fonction du nombre de CN (cf. chapitre 4) et de SCN (cf. chapitre 5) qui les composent.

Il est à préciser ici que chacun des chapitres d'analyse de cette thèse suivent le même schéma organisationnel : qu'il s'agisse des composantes narratives (cf. chapitre 4), des sous-composantes narratives (cf. chapitre 5), des moyens de connexion exprimant la relation de cause/conséquence (cf. chapitres 6 et 7), ou encore des items lexicaux (cf. chapitres 8, 9, 10, 11 et 12), tous sont d'abord envisagés globalement (i.e. toutes composantes narratives confondues, par exemple) puis plus finement ensuite (i.e. par composante narrative, par exemple).

Nous pouvons formuler le même commentaire au sujet de l'examen des variables "texte" et "âge" : tous les chapitres d'analyse sont organisés suivant le même modèle. Dans un premier temps, l'étude considère la variable "texte" puis, dans un second temps, celle de l'âge et termine par une observation de la combinaison de ces deux paramètres (i.e. texte*âge).

Chapitre 4 : LA RESTITUTION DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN)

INTRODUCTION

Après avoir identifié les CN sur lesquelles nous allons travailler puis avoir décrit les critères de codage²² nous permettant de les considérer comme restituées ou non, les propositions narratives retenues font l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives permettant, d'une part, de mesurer l'impact du trait [+/- connu] sur la qualité des restitutions recueillies et, d'autre part, de définir l'âge auquel les sujets rappellent les éléments essentiels, l'armature du texte narratif.

²² Nous rappelons que ces critères de codage figurent en annexe 5 et 6.

1. LE CHOIX DES CN

Parmi la multitude d'événements retenus (41 pour le PCR et 56 pour DAN), il a été décidé que les CN correspondraient à celles qui ont été jugées essentielles par l'ensemble des étudiants-juges c'est-à-dire celles définies par un taux d'une valeur de 100 %. Les tableaux 7 et 8 font apparaître cette sélection :

Tableau 7 : CN du PCR

Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère
Le PCR rencontre le loup
Le loup mange la grand-mère
Le loup mange le PCR
Le chasseur libère le PCR et sa grand-mère
La mort du loup

Tableau 8 : CN de DAN

La petite indienne demande une peau de renard à DAN/lance un défi à DAN
DAN rencontre un renard
DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard
Le renard libère DAN
Le renard propose de faire l'"oreiller vivant"/trouve un compromis

En observant ces CN, on constate qu'elles correspondent, d'une part, à l'établissement du but que le héros se doit d'atteindre avant la fin de l'histoire et, d'autre part, au couple complication/résolution défini dans le chapitre théorique (i.e. chapitre 1). Rappelons donc brièvement que la complication présente une série d'actions dont la première, communément appelée "élément déclencheur" modifie subitement l'état initial en introduisant *"un obstacle qui s'oppose à l'atteinte du but poursuivi par le personnage principal"* (Fayol, 2000 : 191). La résolution, quant à elle, met fin à cette série d'"actions-embûches" en accomplissant l'acte qui satisfait le besoin initial, à savoir l'objectif du héros. En effet, dans le PCR, le but du héros est d'aller rendre visite à sa grand-mère, la complication s'actualise en trois propositions essentielles : l'apparition d'un élément déclencheur (i.e. le loup) (1) qui dévore la grand-mère (2) et le PCR (3). Vient ensuite la résolution qui consiste en deux propositions : la libération de l'héroïne et de sa grand-mère (1) et la disparition de l'élément déclencheur de la complication (2). Dans DAN, l'objectif du petit trappeur est de trouver une peau de renard, la complication se compose de deux propositions : l'arrivée du renard, animal remplissant alors le rôle d'élément déclencheur (1), et la capture du héros (2). La résolution correspond à la libération de DAN (1) et au dévouement du renard (2). Le tableau 9 résume ces correspondances :

Tableau 9 : But, complication et résolution dans le PCR et dans DAN.

	PCR	DAN
But	Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère	La petite indienne demande une peau de renard à DAN
Complication	Le PCR rencontre le loup dans la forêt	DAN rencontre un renard
	Le loup mange la grand-mère	DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard
	Le loup mange le PCR	
Résolution	Le chasseur libère le PCR et sa grand-mère	Le renard libère DAN
	La mort du loup	Le renard propose de faire l'"oreiller vivant"/trouve un compromis

Les CN sont donc, dans les deux histoires, au nombre de trois : la CN I correspond au but des héros, la CN II à la complication qui rassemble trois propositions essentielles pour le PCR et deux pour DAN et la CN III est caractérisée dans chacune des histoires par deux propositions importantes²³.

2. TOUTES CN CONFONDUES

2.1. HYPOTHÈSES

Au travers de l'analyse des trois CN, nous aimerions valider trois hypothèses : dans un premier temps, nous souhaitons renforcer le large ensemble de travaux déjà effectués sur l'existence d'un schéma narratif superstructurel ancré en mémoire à long terme en montrant que l'histoire caractérisée par le trait [– connu] sera aussi bien rappelée, en terme de CN, que le récit [+ connu].

Dans un second temps, nous souhaitons vérifier l'hypothèse développementale selon laquelle ce schéma de récit est acquis très précocement.

Enfin, même si nos données devraient confirmer la première hypothèse, il ne serait pas surprenant que le trait [+ connu] aide tout de même certaines tranches d'âge et plus

²³ Nous pouvons ici préciser que la seule proposition "le chasseur libère le PCR et sa grand-mère" suffit à marquer l'accomplissement du but initial et, pourtant, la totalité des étudiants-juges définissent la mort du loup comme un événement essentiel au bon déroulement de l'histoire. Nous pensons que cela s'explique par le glissement d'un objectif vers un autre. Dès le début de la composante complication, survient un loup et cet animal, plus régulièrement qualifié de "grand méchant loup" dans les histoires qui l'utilisent, correspond à une bête féroce dans l'imaginaire collectif : De la Génardièrre (1996 : 171) parle de l'image de "loup dévorateur qui ne se débarrassera pas si facilement d'une réputation de carnassier constituée de génération en génération de lous". Aussi pensons-nous que l'introduction de ce nouveau personnage jouant, de surcroît, un rôle de "mangeur" entraîne, chez certains sujets, un changement d'objectif principal : il ne s'agit alors plus de réunir le PCR et sa grand-mère, mais surtout de faire mourir le loup. Précisons, à ce sujet, que 42 % des enfants et 20 % des adultes ayant mis en mots la phase de résolution terminent sur la mort de cette terrible bête. Fayol (2000 : 191) reprend cette idée de substitution de buts lorsqu'il écrit que "l'obstacle [i.e. l'élément déclencheur] induit [...] l'élaboration d'un sous-but visant à lever ou contourner l'obstacle."

précisément celles composées des plus jeunes sujets. En effet, connaître préalablement le contenu à restituer lors de l'expérimentation pourrait faciliter le travail de "scannage" de l'information, activité qui permettra d'extraire plus aisément le "squelette" de l'histoire qui correspond finalement au schéma narratif.

2.2. RÉSULTATS

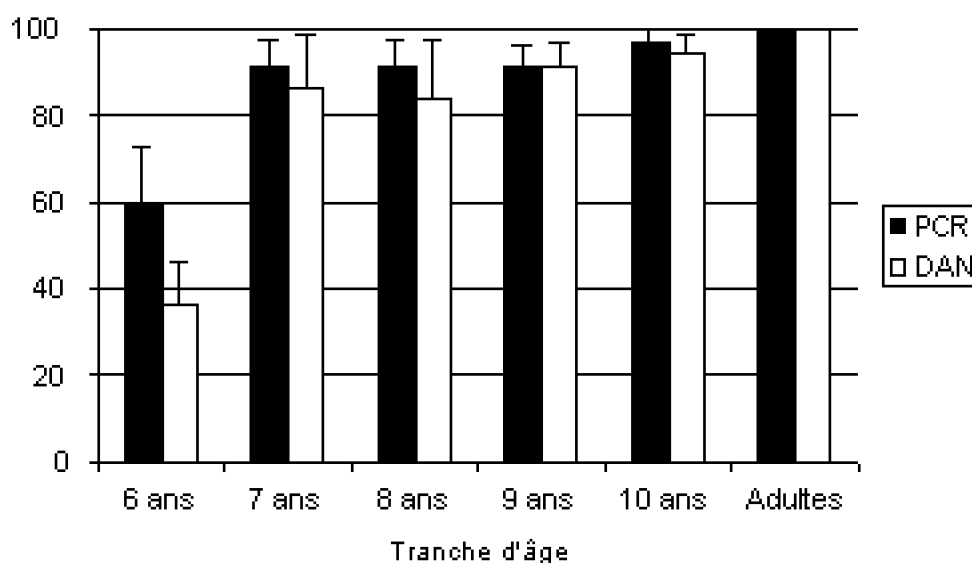
Les résultats ci-après sont présentés en pourcentage pour permettre la comparaison entre les deux textes [+/- connu]. En effet, nous venons de voir que si les CN I et III étaient constituées, pour les deux supports, d'un nombre équivalent de propositions essentielles, ce n'est pas le cas de la CN II qui en comprend trois dans le PCR et deux dans DAN. Aussi avons-nous transformé les données brutes en pourcentage.

Le graphe 1 permet de répondre aux hypothèses que nous venons de définir : le but, la complication et la résolution d'un récit seraient, d'une part, inscrits en mémoire et, d'autre part, précocement acquis.

Tableau 10 : Pourcentage moyen de CN restituées, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes CN confondues.

Texte	Âge	% moyen de CN restituées	Écart-type	Centile ²⁴ 10 ^{ème}	90 ^{ème}
PCR	6 ans	60	25	25	83,5
	7 ans	91,5	11,7	75	100
	8 ans	91,5	11,7	75	100
	9 ans	91,5	11,7	83,5	100
	10 ans	96,5	7	83,5	100
	Adultes	100	0	100	100
DAN	6 ans	36	20,6	20	70
	7 ans	86	25	40	100
	8 ans	84	26,3	75	100
	9 ans	94	9,6	80	100
	10 ans	94	9,6	80	100
	Adultes	100	0	100	100

²⁴ Le k^{ème} centile est la valeur telle que k % de la population ait un score inférieur à la valeur définie. L'inscription des valeurs correspondant au 10^{ème} et au 90^{ème} centile a pour objectif d'éliminer les valeurs aberrantes (i.e. celles non comprises dans les 80 % les plus représentatifs), ce qui aide le lecteur à mesurer la pertinence des scores obtenus par les sujets.



Graphe 1 : Pourcentage moyen de CN restituées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes CN confondues.

2.2.1. Le texte

Les résultats schématisés par le graphe 1 confirment la première hypothèse : le fait que l'histoire soit ou non préalablement connue n'a aucune influence sur la mise en mots des CN, du moins pour 5 groupes d'âge sur 6. Autrement dit, une fois que la structure du type textuel narratif est acquise, les sujets parviennent à l'extraire et à la reproduire, que l'histoire à réécrire leur soit familière ou non : la structure narrative est donc plus forte que le trait [+/- connu].

2.2.2. L'âge

Tant pour le PCR que pour DAN, la variable "âge" a, en revanche, une influence significative ($F_{(5,54)} = 12,084$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 17,052$; $p < 0,0001$ pour DAN²⁵). L'observation des différences significatives entre une tranche d'âge et celle lui succédant immédiatement permet de dégager deux stades acquisitionnels, et ce, pour chacune des deux histoires-soutiens : les 6 ans, d'une part, et les 7, les 8, les 9, les 10 ans et les adultes, d'autre part. Dans les deux cas, l'opposition des 6 ans au groupe constitué des cinq autres tranches d'âge se détermine par une valeur de p hautement significative ($p < 0,0001$). Les pourcentages de reprise indiquent clairement ce saut quantitatif : dans le PCR, si les 6 ans restituent 60 % des CN, les 7 ans rappellent déjà ce même contenu à 91,6 % en moyenne et, dans DAN, si, dès l'âge de 7 ans, les CN sont restituées à 86 %, à l'âge de 6 ans, cette moyenne de pourcentage est encore très faible puisque qu'elle correspond à 36 % seulement. Autrement dit, d'après nos données, il

²⁵ Les tests statistiques dont nous présentons les résultats dans cette recherche ont été effectués à l'aide du logiciel de statistiques StatView 4.5. Ce sont des tests ANOVA. ANOVA signifie "Analysis Of Variance". Ce type d'analyses permet de tester les effets de deux ou plusieurs variables indépendantes dans plusieurs conditions expérimentales.

faudrait attendre l'âge de 7 ans pour que le schéma narratif soit disponible.

Pourtant, nous avons vu (cf. chapitre 1) qu'un nombre important d'études (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988 ; Marchman, 1989 ; De Weck, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992 ; Verhoeven, 1993 ; Berman et Slobin, 1994 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999) a montré que le schéma narratif est acquis très précocement (i.e. de autour de l'âge de 5 ans) et dire qu'il l'est, d'après nos données, à l'âge de 7 ans seulement paraît donc contradictoire. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les auteurs cités ont travaillé sur la production de narrations à l'oral et non à l'écrit. Aussi, si les études menées sur la production de narrations à l'oral conduisent à des résultats différents de ceux axés sur le rappel de récits à l'écrit, il semble évident que les différences soient à imputer à des caractéristiques propres à l'écrit. Nous pensons donc que cette difficulté de réécriture des 6 ans, à l'oeuvre même dans le PCR, peut s'expliquer, non pas par une non-intégration du schéma narratif, mais par la lenteur de l'activité grapho-motrice très importante à cet âge. En effet, cette tranche d'âge correspond à la phase d'entrée dans l'écrit et même si nous avons sollicité les enfants en fin d'année scolaire avec des consignes les contraignant à la reproduction d'une trame narrative pré-élaborée, l'ensemble des activités graphiques est loin d'être automatisé. D'ailleurs, lorsque les 6 ans remettaient leur feuille en expliquant à l'expérimentateur qu'ils avaient terminé leur travail et que celui-ci s'étonnait — volontairement pour les stimuler — de se voir rendre si peu de lignes, ceux-ci disaient explicitement "On allait quand même pas tout répéter" ou "Ça aurait fait trop long à écrire" ou encore "Je m'en rappelle mais je préfère te le dire". Nous allons également citer quelques-unes des réponses de ces plus jeunes sujets à la question "Comment as-tu fait pour écrire le plus important ?", requête posée lors de chacun des deux entretiens métalinguistiques :

[III.4.1] WIL 6G7M1

"chaperon rouge c'est [S] et [a] ça fait [Sa] [p] et [Ø] ça fait [pØ] [r] et [o\$] ça fait [ro\$] puis et puis [ru] ça fait [SapØro\$ru] et puis [J] et [Ø] ça fait [JØ]"

[III.4.2] ROX 6F3M1

"parce que je m'est souvenu dans ma tête j'ai j'ai fait comment ça s'écrivait et après j'ai dit les lettres après j'ai écrit et après j'ai fait attention"

[III.4.3] JEA 6G5M2

"ben c'est quand on est au CP on commence à savoir écrire et puis on lit avant de savoir écrire faut d'abord savoir lire pour + par exemple [l] et [Ø] pour savoir que ça fait [lØ] il faut d'abord voir avant d'écrire ce que cela fait avec les syllabes"

[III.4.4] PAU 6F0M2

"ben j'ai écrit les mots ceux que je savais j'ai ben avec le son j'ai écrit + j'ai pris une lettre après l'autre et j'ai dit ce que ça faisait et après j'ai écrit après j'ai mis l'autre lettre avec l'autre et après j'ai écrit"

[III.4.5] CLE 6F8M2

"ben j'ai réfléchi dans ma tête après j'ai mis j'ai j'ai écrit les syllabes qui étaient dans les mots"

Ces réponses, témoins du traitement "graphème par graphème" effectué par les 6 ans,

exposent parfaitement la charge cognitive que représente le travail d'écriture pour ces plus jeunes sujets. Toujours dans ce sens, nous pouvons également citer le cas d'un autre sujet de cet âge ayant spontanément répliqué un commentaire garantissant cette attention portée à l'activité graphique :

[III.4.6] ALI 6F2M1
"ben avec mon crayon"

Dès l'âge de 7 ans, les commentaires obtenus à la même question montrent que ces activités d'assemblage et de tracé ne les obnubilent plus. Pour exemple, nous avons choisi une réplique représentative de chaque tranche d'âge :

[III.4.7] PIE 7G3M1
"ben j'ai vu les images dans ma tête comme si j'avais un livre devant les yeux ++ j'avais écouté l'histoire au début et puis quand tu nous a donné la feuille j'ai fait comme si il y avait le livre devant mes yeux avec les images"

[III.4.8] MAX 8G0M1
"ben j'ai écouté l'histoire en écoutant j'ai enregistré et ensuite j'ai regardé dans ma tête et j'écris j'écris ce que j'ai enregistré"

[III.4.9] MAR 9F4M2
"euh ben je me suis rappelée de l'histoire ++ j'ai essayé de faire comme si l'histoire marchait encore et de l'écrire"

[III.4.10] THO 10G3M1
"ben j'ai essayé de me souvenir de tout et j'ai marqué ce dont je me souvenais en fait en écoutant j'ai pris des points de repère pour mémoriser le texte et ensuite j'ai recréé points de repère"

Autrement dit, ces réponses et les commentaires qui les précèdent mènent à la conclusion suivante : le schéma narratif serait acquis avant l'âge de 7 ans mais le maniement du code graphique non encore automatisé représente une telle mobilisation cognitive que les sujets de 6 ans ne peuvent rendre compte de cette acquisition lorsqu'ils se trouvent en situation de rappel écrit.

2.2.3. Le texte et l'âge

Le graphe 1 montre que la différence entre la proportion de CN restituées pour le PCR et pour DAN est significative chez les 6 ans seulement ($p = 0,03$). La troisième hypothèse est donc également confirmée : le trait [+ connu] aide certaines tranches d'âge. Aussi peut-on en conclure que, même si en restitution du texte [+ connu] les 6 ans continuent de s'opposer aux cinq autres tranches d'âge, le fait de préalablement connaître l'histoire libère de l'espace cognitif qui peut alors être réinvesti dans d'autres types de traitement comme l'extraction de l'essentiel pour ce qui nous intéresse ici ou le traitement graphique.

3. PAR CN

3.1. HYPOTHÈSES

Nous nous demandons si les trois CN identifiées dans chacun des textes seront pareillement rappelées.

Si l'on opère des comparaisons inter-textes pour chacune des CN (i.e. CN I du PCR vs CN I de DAN, CN II du PCR vs CN II de DAN, etc.), on ne devrait, a priori, pas trouver de différences dans le sens où la structure du schéma narratif en trois CN est si forte qu'elle devrait donc être indépendante du degré de connaissance et résister à la variable "texte" (i.e. [+/- connu]).

Il est important de rappeler qu'en raison des résultats obtenus toutes CN confondues, l'hypothèse concernant la variable "âge" a bien évolué depuis. En effet, avant de commencer à traiter le corpus et d'après la synthèse des travaux linguistique et cognitif exposée dans le chapitre théorique (cf. chapitre 1) de cette recherche, nous pensions que du moment que les sujets auraient pris conscience de l'existence d'un schéma narratif, le but de l'histoire, la complication et la résolution devraient être restitués dans des proportions comparables. Néanmoins, l'analyse précédente a montré que certaines tranches d'âge souffraient de problèmes liés à la non-automatisation de l'activité grapho-motrice. Aussi pensons-nous maintenant qu'il faut attendre un certain âge avant que ces trois CN donnent lieu à un rappel *écrit* identique : un âge où les sujets ne seraient plus gênés par l'activité grapho-motrice, de façon à ce que le milieu (i.e. la complication) et la fin du texte (i.e. la résolution) soient aussi détaillés que le début (i.e. le but de l'histoire).

Enfin, il est fort probable que le nombre de paliers développementaux dégagés dans le PCR ne correspondent pas à celui trouvé dans DAN. En effet et sans pour autant invalider la première hypothèse, nous pensons que la combinaison des deux variables "texte" et "âge" mènera à des différences de restitution d'un récit à l'autre.

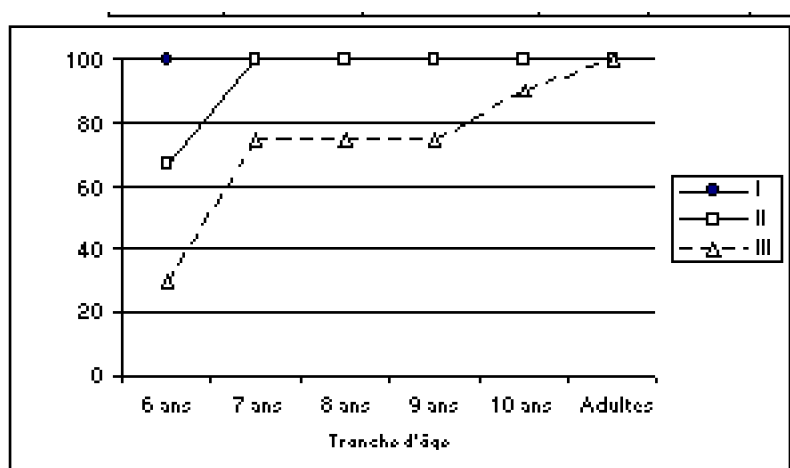
3.2. RÉSULTATS

Les graphes 2 et 3, disposés côte à côte pour faciliter la lecture des résultats auxquels ils conduisent, présentent les pourcentages moyens de propositions essentielles restituées pour la CN I, la CN II et la CN III en fonction du texte et de l'âge des sujets :

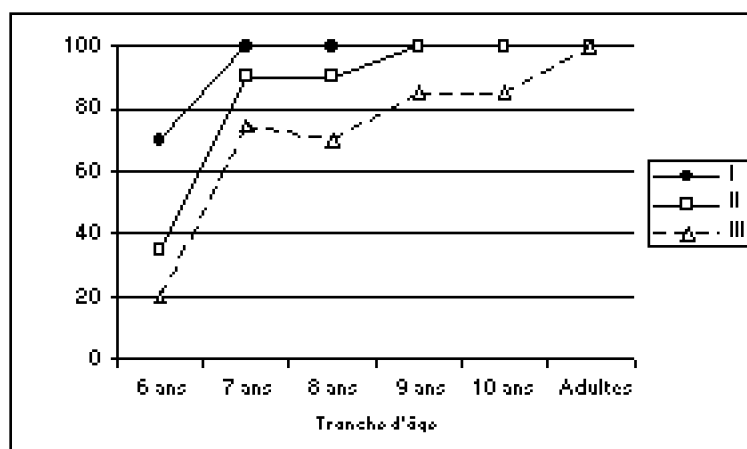
Tableau 11 : Pourcentage moyen de propositions essentielles restituées pour la CN I, la CN II et la CN III et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

Texte	Âge	CN I (But)			CN II (Complication)			CN III (Résolution)		
	% moyen	Centile 90 ^{ème}	Centile 10 ^{ème}	% moyen	Centile 90 ^{ème}	Centile 10 ^{ème}	% moyen	Centile 90 ^{ème}	Centile 10 ^{ème}	% moyen
PCR	6 ans	100	100	100	66,5	16,5	100	30	0	75
	7 ans	100	100	100	100	100	100	75	25	100
	8 ans	100	100	100	100	100	100	75	25	100
	9 ans	100	100	100	100	100	100	75	100	100
	10 ans	100	100	100	100	100	100	90	100	100
	Adultes	100	100	100	100	100	100	100	100	100
DAN	6 ans	70	0	100	35	0	75	20	0	50
	7 ans	100	100	100	90	50	100	75	0	100
	8 ans	100	100	100	90	50	100	70	0	100
	9 ans	100	100	100	100	100	100	85	50	100
	10 ans	100	100	100	100	100	100	85	50	100
	Adultes	100	100	100	100	100	100	100	100	100



Graph 2 : Pourcentage moyen de propositions essentielles restituées pour la CN I, la CN II et la CN III en fonction de l'âge des sujets dans le PCR.



Graph 3 : Pourcentage moyen de propositions essentielles restituées pour la CN I, la CN II et la CN III en fonction de l'âge des sujets dans le DAN.

Il et la CN III en fonction de l'âge des sujets dans DAN.

3.2.1. Le texte

Comme le prédisait l'hypothèse formulée au sujet de la variable "texte", si l'on confronte les deux graphes pour observer les degrés de significativité entre la CN I du PCR et celle de DAN, entre la CN II du PCR et celle de DAN et enfin entre la CN III du PCR et celle de DAN, on ne relève aucun écart significatif. En effet, dans les deux cas, la CN I est très bien restituée, la CN II un peu moins et la CN III est encore moins bien. Quoi qu'il en soit, le schéma de récit est assurément solide, le trait [+ connu] ne facilitant en rien son activation.

3.2.2. L'âge

Lorsque l'on compare les CN entre elles pour chaque support à restituer et par tranche d'âge (i.e. CN I, CN II et CN III du PCR chez les 6, les 7, les 8, les 9, les 10 ans et les adultes, d'une part, et CN I, CN II et CN III de DAN chez les 6, les 7, les 8, les 9, les 10 ans et les adultes, d'autre part), on constate effectivement que les différences que nous venons de mentionner, à savoir que la CN III est moins bien rappelée que les deux autres par exemple, sont statistiquement significatives. Cependant, selon le texte et l'âge, les écarts sont plus ou moins importants et nous nous proposons donc d'observer ces différences texte par texte, ce qui nous permettra de pointer les étapes acquisitionnelles en rapport avec la gestion de l'acte d'écriture.

3.2.2.1. Le PCR

Dans le PCR, on peut répartir les sujets suivant deux profils acquisitionnels qui opposent les enfants aux adultes.

Pour le stade composé des 6, des 7, des 8, des 9 et des 10 ans, la CN III est significativement moins bien rappelée que la CN II ($p = 0,008$ chez les 6 ans, $p = 0,01$ chez les 7 et les 8 ans, $p = 0,001$ chez les 9 ans et $p = 0,07$ chez les 10 ans) qui elle, en revanche, ne s'oppose jamais à la CN I. De même, la CN III est significativement distincte de la CN I ($p < 0,0001$ chez les 6 ans, $p = 0,01$ chez les 7 et les 8 ans, $p = 0,001$ chez les 9 ans et $p = 0,07$ chez les 10 ans). Autrement dit, en situation de restitution d'un texte [+ connu], le comportement des enfants se résume comme suit :

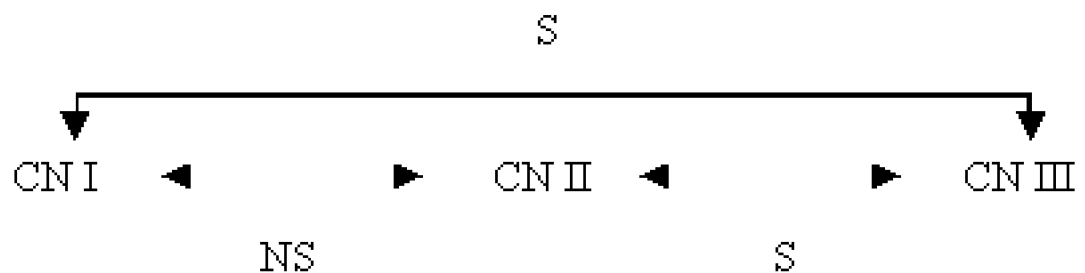


Figure 8 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans le PCR pour le stade 1 (i.e. 6/7/8/9/10 ans).

Dans ce premier groupe, le but à atteindre (i.e. CN I) s'accompagne presque systématiquement d'une complication (i.e. CN II) : les sujets semblent avoir assimilé le fait qu'une histoire nécessite l'apparition d'un obstacle afin d'éviter le schéma de type "*description d'actions*" introduit et définit par Revaz (1997), notion que nous avons abordée dans le premier chapitre. Cependant, si cette CN II est résolue en ce qui concerne la libération du héros, l'accomplissement du but poursuivi par ce même personnage n'est pas automatiquement pris en considération. Rappelons, en effet, que nous avons défini, à la suite des étudiants-juges, que la phase de résolution amenait, non seulement une solution heureuse aux problèmes survenus dans la CN complication (i.e. libération des héros), mais conduisait également à l'accomplissement du but poursuivi par le personnage principal, l'objectif à atteindre étant, non plus de réunir les personnages de la grand-mère et de l'enfant, mais de tuer le loup. Ainsi, un nombre important de sujets achève son histoire sur le sauvetage des héros sans se soucier de la réalisation de l'objectif initial :

[III.4.11] ANY 6G6E1 (24)

22. et le chasere coupé avec un sixo 23. et véné le chaporouge et la mami 24. et mangé la galète et la pacète de bere.

[III.4.12] PIE 7G3E1 (28)

24. il lui coupe le ventre 25. il voit le chaperonrouge 26. sortir du loup 27. la grand-mère aussi 28. la <grand> grand-mère manga, le pot de beurre et la tartine de confiture.

[III.4.13] PIE 8G9E1 (24)

22. et un chasseur ouvre <la> le cord <de> du loup 23. 2 coup de sixau le chaperon rouge sorti du corp <de> du loup 24. 3 coup de cixau la grand mère sorti

[III.4.14] CHA 9F9E1 (40)

36. Le chasseur qui chassait le loup 37. se dit 38. que #la# grand-mère ronflait bien fort. 39. Il rentra, 40. et délivra la grand-mère et le petit chaperon rouge. FIN

[III.4.15] ANN 10F4E1 (44)

43. le chasseur ouvrit <l> avec des <ciso> sisau 44. et prit la petite et la grand mère.

Les adultes, quant à eux, restituent pareillement les CN I, II et III et les écarts observés ici sont donc non significatifs comme le montre la figure 9 :

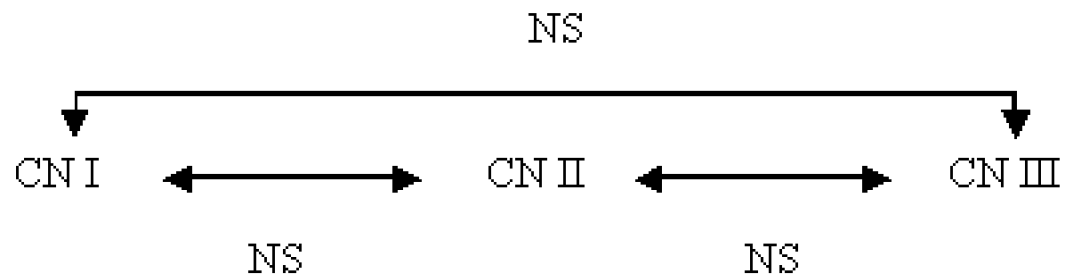


Figure 9 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans le PCR pour le stade 2 (adultes).

Ici, la double résolution ne pose plus aucun problème aux adultes qui restituent et la libération du PCR et celle de sa grand-mère, et la mort du loup comme le montre l'exemple [III.4.16] :

[III.4.16] JUL AG0E1 (64)

56. Il ouvrit donc le ventre de ce loup au sommeil de pierre, 57. et en extirpa le petit chaperon rouge en premier 58. "Vite, vite, dit celui-ci ; 59. ma grand-mère est au bord de l'asphixie !" 60. Le vaillant chasseur tailla plus avant, 61. et la vieille fut dehors en un rien de temps. 62. Le loup meurtrier fut de quelques pierres alourdi, 63. et en se levant 64. l'inévitable chute lui couta la vie. Fin.

Cet extrait, très représentatif de ce qui se passe chez les adultes, montre que tout en libérant le PCR et sa grand-mère et en faisant mourir le loup, le sujet insère quelques détails qui rendent l'histoire attrayante : le loup a *un sommeil de pierre*, le chasseur est *vaillant*, la chute est *inévitabile*, etc. Nous pouvons en conclure que la restitution est loin de leur être coûteuse.

3.2.2.2. DAN

Dans DAN, la restitution des différentes CN s'effectue en, non pas deux étapes, mais en quatre : les 6 ans s'opposent aux 7 et 8 ans qui se distinguent des 9 et des 10 ans qui se différencient, à leur tour, des adultes.

Chez les 6 ans, la CN I se distingue de la CN II ($p = 0,04$) et de la CN III ($p = 0,005$) mais ces deux dernières ne s'opposent pas entre elles. Dans ce groupe, les enfants écrivent le but de l'histoire et parviennent difficilement à introduire une complication et sa résolution. La figure 10 synthétise ces remarques :

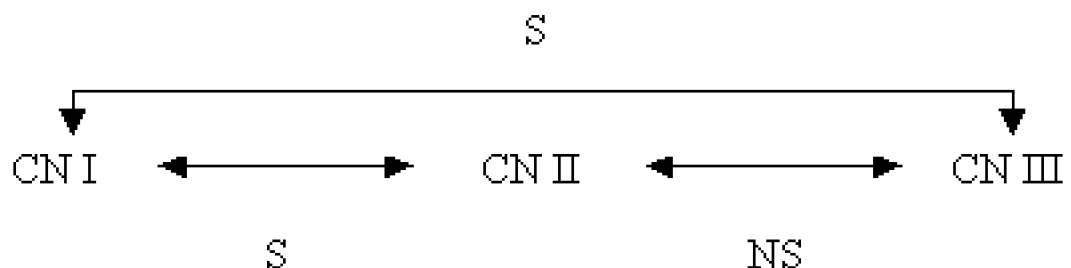


Figure 10 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans DAN pour le stade 1 (6 ans).

Dans le second stade, composé des enfants âgés de 7 et 8 ans, l'objectif (i.e. CN I) est maintenu et la phase de complication (i.e. CN II) se développe progressivement, si bien que la différence significative que l'on observait entre la CN I et la CN II au stade précédent a disparu comme le montre la figure 11. En revanche, les sujets restituant la phase de complication la résolvent extrêmement rarement, si bien que l'histoire reste en suspens (Applebee, 1978) :

[III.4.17] MAX 8G0E2 (37)

35. A peine <ce> c'est <> approché du renard 36. que claque 37. il se pris le pied dans une de ses trape.

Notons toutefois que l'écart reste statistiquement significatif entre la CN I et la CN III ($p = 0,004$ chez les 7 ans et $p = 0,03$ chez les 8 ans). Ces observations sont résumées sur la figure 11 :

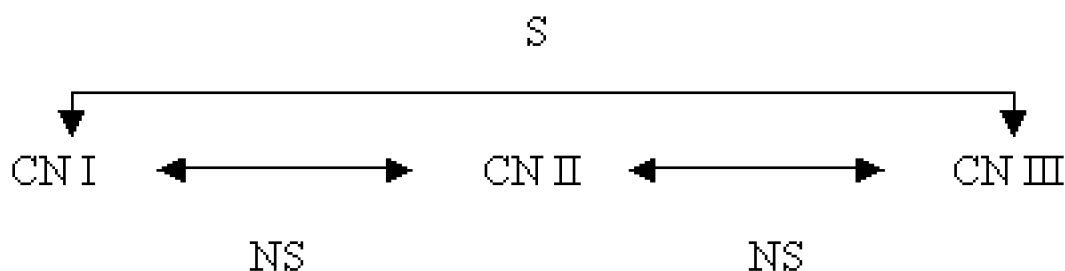


Figure 11 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans DAN pour le stade 2 (7/8 ans).

Pour ce qui est du groupe constitué des 9 et des 10 ans, il est intéressant de noter que l'on retrouve exactement le même schéma que celui observé chez les enfants en situation de restitution du PCR :

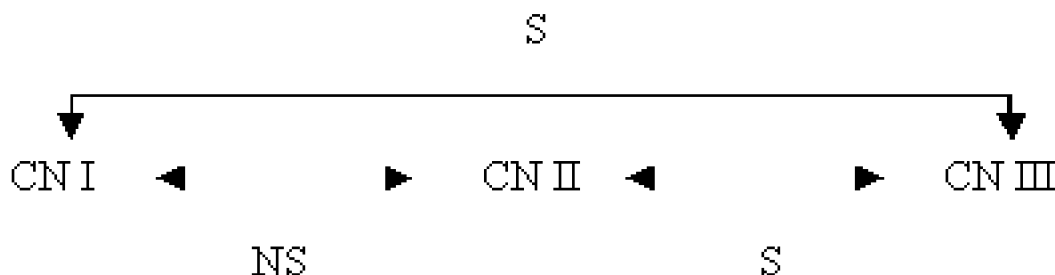


Figure 12 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans DAN pour le stade 3 (9/10 ans).

En effet, les 9 et les 10 ans rappelant DAN accompagnent pratiquement tous la CN I de la CN II mais, et comme cela a été le cas dans le PCR, la CN III affiche encore des pourcentages de rappel relativement faibles car seulement une des deux résolutions

attendues est réalisée. Cela explique que la CN III continue de s'opposer significativement à la CN I ($p = 0,02$ chez les 8 ans et les 9 ans) et à la CN II ($p = 0,02$ chez les 8 ans et les 9 ans). Rappelons que dans DAN, cette double résolution s'actualise en, d'une part, la libération de DAN qui vient de tomber dans la trappe du renard et, d'autre part, en le départ chez l'indienne afin de lui offrir la peau demandée. Dans les textes des enfants de 9 et 10 ans, si le héros est libéré de son piège, rien n'est dit sur la réalisation du but à accomplir initialement comme le montrent les extraits [III.4.18] et [III.4.19] :

[III.4.18] CEC 9F5E2 (38)

37. Après Dan se fait piégé 38. et le renard le relache.

[III.4.19] MAT 10F0E2 (56)

62. Puis il vit le renard 61. qui était coincé dans l'autre 60. alors il couru 59. pour le prendre 58. mais se coinça dans trappe 57. et se mit à pleurer 56. alors le renard le décoïna

En revanche, à l'âge adulte et comme pour le support auditif [+ connu], l'ensemble du texte narratif est mis en place comme en témoigne la figure 13 :

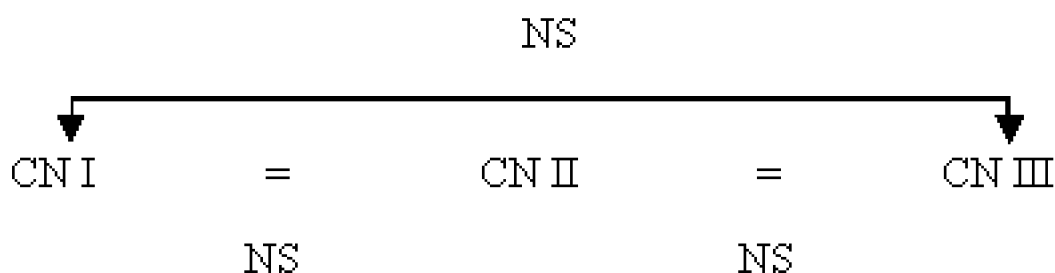


Figure 13 : Degrés de significativité entre les CN I, II et III dans DAN pour le stade 4 (adultes).

Ici aussi, ces sujets plus âgés prennent en compte la totalité du récit à restituer, c'est-à-dire qu'ils n'oublient pas de "boucler la boucle". Dans tous les textes d'adultes, le lecteur comprend que la petite indienne aura satisfaction :

[III.4.20] CHR AG7E2 (126)

123. Tous les trois se mirent en route, chacun heureux. 124. Le porc qui pique avait trouvé deux nouveaux copains. 125. Dan, un oreiller pour sa bien aimée 126. et le renard, plus malin que les autres, un accès à des poules bien <grâce> grace grâce à sa fonction d'oreiller chez la fille d'un indien.

Cette description des étapes acquisitionnelles montre que le but de l'histoire est plus précocement restituée que la phase de complication, cette dernière apparaissant avant la résolution. Ce constat, mis en corrélation, d'une part, avec le fait que ces moments correspondent respectivement au début, au milieu et à la fin de l'histoire et, d'autre part, avec les travaux effectués sur l'acquisition du schéma narratif, conduit à penser qu'il peut, encore une fois, s'agir d'un problème d'automatisation de l'activité grapho-motrice. Les enfants, non encore familiarisés avec la tâche grapho-motrice, fournissent un tel effort

d'application au début, puis au milieu des textes qu'ils s'épuisent au point d'en expédier la fin.

3.2.3. Le texte et l'âge

Si l'on réintroduit le paramètre [+/- connu], on constate que le stade atteint par les 9/10 ans en restitution d'un support [- connu] l'est dès l'âge de 6 ans lorsque le matériel narratif soumis à rappel est [+ connu], ce qui montre que les difficultés liées aux activités de tracé perdurent bien après l'âge de 7 ans, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 9/10 ans.

RÉCAPITULATIF

Les résultats présentés dans ce cinquième chapitre ont permis de confirmer ou d'infirmer les hypothèses énoncées dans le cadre de ce chapitre.

Rappelons que le chapitre s'est divisé en deux parties : la première présentait une analyse toutes CN confondues alors que la seconde envisageait les restitutions CN par CN.

Aussi, qu'il s'agisse de l'observation du corpus toutes CN confondues ou CN par CN, les hypothèses posant que la comparaison des restitutions du PCR (i.e. [+ connu]) et de DAN (i.e. [- connu]), devrait, d'après les travaux déjà menés sur le sujet, conduire à des différences non significatives, sont confirmées : la structure narrative en trois composantes est plus forte que la variable "texte" introduite dans notre expérimentation.

Pour ce qui est de la variable "âge", nous allons séparer les résultats obtenus toutes CN confondues et CN par CN de manière à ce que ce récapitulatif soit le plus clair possible. En ce qui concerne l'hypothèse développementale toutes CN confondues et toujours en lien avec les études conduites sur le sujet, nous prédisions que la restitution de la structure narrative correspondrait à une acquisition précoce. Nos données infirment cette hypothèse car les sujets de 6 ans se distinguent significativement, quel que soit le texte à restituer, de l'ensemble des autres tranches d'âge. Ici, deux interprétations sont envisageables : soit on conclut que le schéma de récit n'est pas acquis avant l'âge de 7 ans, soit on peut allouer cette différence aux difficultés liées à la non-automatisation de l'activité grapho-motrice. La première conclusion semble plutôt aberrante étant donné l'ampleur des travaux ayant défini la structure narrative comme un phénomène acquis autour de l'âge de 5 ans. En revanche, la seconde explication paraît solide pour diverses raisons : d'une part, les quelques commentaires métalinguistiques cités témoignent du traitement "graphème par graphème" effectué par les plus jeunes sujets lors d'une tâche d'écriture et, d'autre part, la décomposition en CN I, CN II et CN III des trois CN confondues en début d'analyse montre qu'il faut attendre l'âge adulte avant que les CN soient toutes les trois aussi systématiquement rappelées.

Cette dernière remarque permet de faire le point sur l'hypothèse développementale CN par CN : nous avons constaté que les trois CN ne suivaient pas le même développement c'est-à-dire que certaines étaient restituées précocement alors que d'autres relèvaient d'une restitution tardive. Le rappel de la CN I est, en effet, antérieur à celui de la CN II et à celui de la CN III. Autrement dit, plus on avance dans le récit et

moins on restitue d'éléments. Il nous semble que la corrélation entre "CN I bien restituée, CN II moins bien restituée et CN III mal restitué" et "début de l'activité d'écriture, milieu de l'activité d'écriture et fin de l'activité d'écriture" est trop évidente pour ne pas allouer ces différences à des difficultés liées à la non-automatisation de la tâche graphique.

D'après les données recueillies sur du [- connu], cette "fluidité" du tracé commencerait à être effective à l'âge de 9/10 ans car c'est seulement à cet âge que l'ensemble des enfants mentionne la fin du texte. Certes les différences entre CN II et CN III, d'une part, et CN I et CN III, d'autre part, restent significatives car une seule des deux résolutions est restituée : les enfants pensent, en priorité, à la libération des héros avant de se préoccuper de la trouvaille du coussin de l'indienne. Cette observation va dans le sens des recherches menées sur le sujet (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; De weck, 1991 ; Bourdin, 1994).

Autrement dit, on peut dire que dans le cas du récit [+ connu], la non restitution de certains éléments relève d'un problème de maintien de l'activité graphique, alors que dans le cas de l'histoire [- connu], il s'agit d'une difficulté d'activation de l'information.

Les hypothèses concernant la combinaison des deux variables "texte" et "âge" sont également confirmées. Pour ce qui est de l'étude toutes CN confondues, le trait [+ connu] aide, effectivement, à la tâche de restitution chez certaines tranches d'âge : ici, il s'agit des sujets de 6 ans. Pour ces plus jeunes enfants, la différence entre la restitution des CN du PCR et celle des CN de DAN aboutit à un écart significatif, les CN étant plus rappelées dans le PCR. Autrement dit, chez les plus jeunes sujets, l'allègement des opérations de textualisation dites de haut niveau, comme l'activation des contenus en mémoire et l'organisation de ces mêmes contenus libère de l'espace cognitif qui peut alors être réinvesti à un niveau plus bas, le niveau grapho-moteur.

De même, mais cela concerne alors l'analyse CN par CN, le stade atteint par les 9 et les 10 ans dans DAN correspond au stade atteint dès l'âge de 6 ans dans le PCR (i.e. différence significative seulement entre CN II et CN III). Ici encore, on peut donc conclure que le trait [+ connu] facilite l'activité de restitution.

Ce chapitre, en mesurant la restitution de supports auditifs [+/- connu] sur la base de trois CN, a envisagé le contenu narratif à rappeler de manière très globale. Néanmoins, entre le but, la phase de complication et de résolution, gravit un ensemble de propositions narratives tout aussi essentielles que celles ayant fait l'objet de ce chapitre : il s'agit des SCN. Ces dernières permettent le passage d'une CN à une autre, elles servent de "liant" et contribuent donc au principe de cohérence textuelle. Le chapitre 5 se propose de les analyser afin de comprendre plus précisément comment les sujets développent et organisent leurs restitutions.

Chapitre 5 : LA RESTITUTION DES SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN)

INTRODUCTION

Ce chapitre s'organise en trois volets : une première étude s'intéressera au nombre de SCN restituées car rappelons que l'observation des différentes CN I, II et III définies dans le chapitre précédent a montré des différences significatives entre le rappel de la CN III et celui des deux autres. Aussi pensons-nous qu'en détaillant plus finement encore la composition des différents supports soumis à restitution, nous devrions obtenir des résultats intéressants.

Dans un second temps, nous regrouperons les différentes SCN selon qu'elles constituent le début, le milieu ou la fin des histoires. Cette organisation des données permettra, d'une part, de rendre compte des effets sériels — effets qui sont définis au cours du chapitre — et, d'autre part, de renforcer les commentaires formulés au sujet des difficultés des enfants quant à l'automatisation de l'activité grapho-motrice.

Troisièmement, nous envisagerons le corpus dans une perspective plus "*chronologico-causale*" (Fayol, 2000), c'est-à-dire que nous décrivons l'ordre de présentation des SCN afin de noter s'il respecte celui qui est proposé dans les histoires-soutiens. Néanmoins, avant de présenter ces différentes analyses, nous allons définir la manière dont nous avons sélectionné les SCN et les critères de codage nous ayant permis de les considérer comme restituées ou non dans les productions des sujets.

1. LE CHOIX DES SCN

Dans le chapitre précédent, nous avons sélectionné les CN en fonction du pourcentage de sujets ayant jugé essentiels certains événements. Avaient été conservés les seuls éléments qualifiés d'importants par l'ensemble des étudiants-juges (i.e. 100 %).

Pour le découpage des textes en SCN, nous avons, cette fois-ci, maintenu les événements ayant été cités par au moins 1 sujet sur 2, c'est-à-dire les événements donnant lieu à des pourcentages équivalant à 50 et plus. Ce choix s'est effectué sur les mêmes listes d'événements présentées dans les tableaux ??? et ??? figurant dans l'introduction de la troisième partie. Ce critère de sélection nous permet de réduire ces tableaux à des dimensions tout à fait observables : le PCR se divise alors en 19 SCN et DAN en 16 SCN.

Le nombre de SCN du PCR a encore été réduit car trois d'entre elles entretiennent un lien particulièrement étroit avec celles qui les suivent : il s'agit des couples "la maman confie un panier au PCR/la maman envoie le PCR chez sa grand-mère", "le chasseur ouvre le ventre du loup/le chasseur libère le PCR et sa grand-mère" et "le chasseur, le PCR et sa grand-mère mettent des cailloux dans le ventre du loup/la mort du loup". Dans le premier cas, que la fillette parte avec ou sans panier n'a aucune incidence sur la suite de l'histoire et, pour les deux autres, la relation cause/conséquence est tellement évidente (c'est *parce que* le chasseur veut libérer le PCR et sa grand-mère qu'il ouvre le ventre du loup et c'est *parce qu'il* faut que le loup meure que le chasseur, le PCR et sa grand-mère lui remplissent le ventre de cailloux), que nous avons considéré seulement "le chasseur

libère le PCR et sa grand-mère" et "la mort du loup" comme valide.

Cette ultime réduction conduit aux tableaux 12 et 13, les deux narrations comportant alors un nombre équivalent de SCN, à savoir 16 :

Tableau 12 : SCN du PCR.

I	Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère
II	Le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère
III	Le PCR rencontre le loup
IV	Le PCR explique au loup qu'il se rend chez sa grand-mère
V	La ruse du loup au sujet des chemins
VI	Le loup arrive à la maison de la grand-mère
VII	Le loup imite la voix du PCR
VIII	Le loup mange la grand-mère
IX	Le loup, déguisé en grand-mère, prend la place de celle-ci
X	Le PCR arrive à la maison de sa grand-mère
XI	Le loup imite la voix de la grand-mère
XII	Le PCR ne reconnaît pas le loup
XIII	Le loup mange le PCR
XIV	Le chasseur entend les ronflements du loup
XV	Le chasseur libère le PCR et sa grand-mère
XVI	La mort du loup

Tableau 13 : SCN de DAN.

I	La décision de DAN d'aller chasser/veut attraper des daims, des ours et des lapins
II	DAN rencontre un lapin
III	DAN n'arrive pas à tuer le lapin
IV	Une petite indienne fait son apparition
V	La petite indienne demande une peau de renard à DAN/lance un défi à DAN
VI	DAN rencontre un renard
VII	DAN ne sait pas ce qu'est un renard/n'a jamais vu de renard
VIII	DAN apprend au renard à poser des trappes
IX	DAN retourne vérifier les trappes déjà posées/attend vers la première trappe
X	Le renard déplace la plus grande trappe/cache le piège
XI	Un porc-épic tombe dans une des trappes de DAN
XII	DAN libère le porc-épic
XIII	Le porc-épic dévoile à DAN la véritable identité du renard
XIV	DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard
XV	Le renard libère DAN
XVI	Le renard propose à DAN de faire "l'oreiller vivant"/trouve un compromis

À la lecture des SCN figurant dans les tableaux 12 et 13, on constate que les 16 SCN de chacun des deux textes-supports comprennent les CN du chapitre précédent : il est, en effet, évident que les propositions jugées importantes par au moins 50 % des sujets reprennent celles qui ont sélectionnées par 100 % des sujets.

Toujours au sujet de ces SCN, nous pouvons noter qu'elles sont enchaînées les unes aux autres par une relation de causalité c'est-à-dire qu'on ne peut supprimer une seule de ces SCN sans que la suite "*chronologico-causale*" (Fayol, 2000) s'en trouve affectée. Par exemple, si "le loup imite la voix de la grand-mère" (i.e. SCN XI) c'est *parce que* "le loup mange la grand-mère" (i.e. SCN VIII).

Cet aspect rappelle les travaux synthétisés dans le chapitre théorique sur le fait qu'un récit est la trace d'une activité de résolution de problèmes (Bransford et Johnson, 1972 ; Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Kozminsky, 1977 ; Schank et Abelson, 1977 ; Black et Bower, 1980 ; Kieras, 1980 ; Sperry et Sperry, 1996 ; Fayol, 2000), c'est-à-dire que "***le but final poursuivi par le personnage principal constitue l'élément superordonné d'une structure hiérarchique dont les éléments subordonnés sont constitués par les épisodes correspondant aux tentatives de résolution des buts intermédiaires***" (Denhière et Baudet, 1987 : 49). Ce point est développé dans les chapitres 6 et 7.

Pour compter comme restituées ou non ces différentes SCN, nous avons élaboré des

conventions de codage qui, comme celles des CN, figurent en annexe (annexe 6) afin de ne pas charger inutilement la présente analyse.

3. TOUTES SCN CONFONDUES

3.1. HYPOTHÈSES

Au sujet du nombre de SCN restituées, nous souhaitons valider trois hypothèses. Comme dans le chapitre 4, notre objectif, dans un premier temps, vise à mesurer l'impact de la variable "texte" : en revanche, si, au niveau des CN, la différence entre la restitution d'un texte [+ connu] et celle d'un texte [- connu] n'est pas significative comme nous l'avons vu, nous pensons qu'au niveau des SCN, il en sera tout autrement. Ainsi, le trait [+ connu] qui caractérise l'histoire du PCR devrait donner lieu à des rappels plus complets, plus cohérents que ceux rassemblés en situation de restitution de DAN, récit défini par le trait [- connu].

Dans un second temps, nous vérifions l'hypothèse développementale selon laquelle le rappel de textes narratifs, mesuré sur la base de la présence ou l'absence de SCN, est exhaustif à partir d'un certain âge seulement.

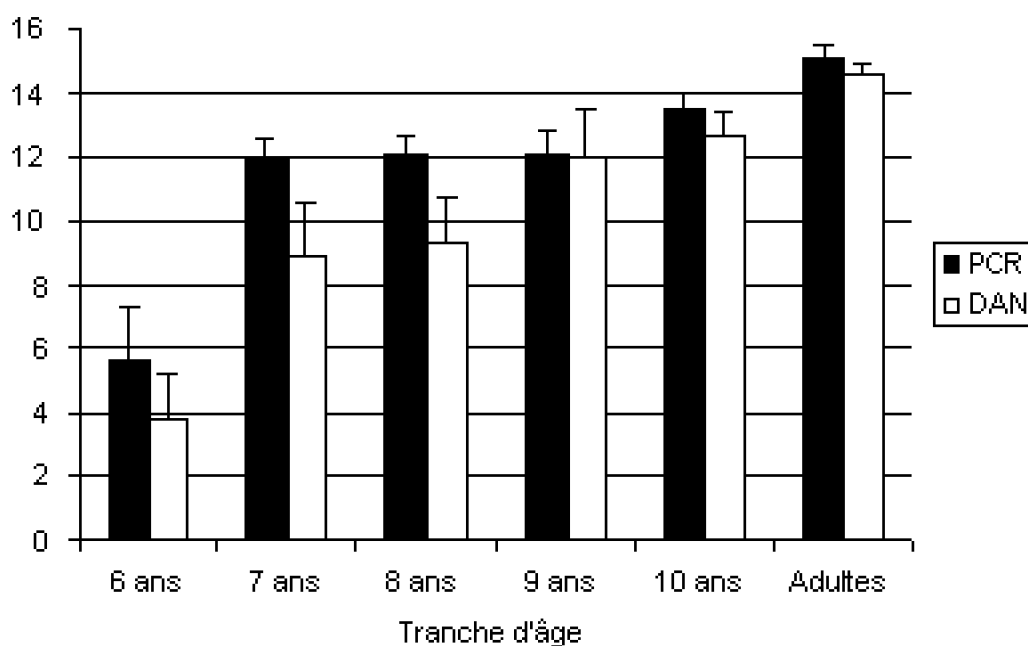
Enfin, le croisement des résultats obtenus pour chacune des hypothèses précédentes nous permettra de vérifier si, avec l'âge, les différences de complétude entre les deux restitutions, ont tendance à s'amenuiser.

3.2. RÉSULTATS

Pour répondre, aux trois hypothèses que nous venons de formuler, nous avons calculé le nombre moyen de SCN restituées en fonction du texte et de l'âge des sujets :

Tableau 14 : Nombre moyen de SCN restituées, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes SCN confondues.

Texte	Âge	Nombre moyen de SCN restituées	Écart-type	Centile 10 ^{ème}	90 ^{ème}
PCR	6 ans	5,6	3,4	1,5	10
	7 ans	12	1,3	10,5	14
	8 ans	12,1	1,3	10,5	14
	9 ans	12,1	1,6	10	14
	10 ans	13,5	1	12	15
	Adultes	15,1	0,9	14	16
DAN	6 ans	3,8	0,8	1,5	8,5
	7 ans	8,9	3,2	6	14
	8 ans	9,3	2,9	5,5	13,5
	9 ans	12	3	7,5	15
	10 ans	12,7	1,4	10,5	14
	Adultes	14,6	0,6	14	15,5



Graph 4 : Nombre moyen de SCN restituées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes SCN confondues.

3.2.1. Le texte

Le graphe 4 montre que, comme le prédisait la première hypothèse, les SCN sont mieux restituées dans le PCR que dans DAN et la différence entre ces deux proportions est nettement significative ($F_{(1,108)} = 14,044$; $p = 0,0003$). En effet, si, dans le PCR, les sujets restituent en moyenne 11,7 SCN sur 16, pour DAN, cette reprise est de 10,2 SCN sur 16.

3.2.2. L'âge

Pour envisager le graphique 4 dans une perspective plus développementale, nous allons séparer les analyses du PCR et de DAN car les restitutions qui en ont été faites sont différentes pour chacun des textes. En effet, pour le PCR, les sujets se répartissent en deux groupes, pour DAN, ils s'organisent en quatre stades développementaux.

3.2.2.1. Le PCR

Dans le PCR, l'âge a un effet significatif sur le nombre moyen de SCN reprises par les sujets en situation de restitution du conte du PCR ($F_{(5,54)} = 31,171$; $p < 0,0001$). En outre, une analyse statistique plus fine mène à l'identification de deux stades acquisitionnels : le premier est constitué des 6 ans et il s'oppose significativement au second composé des cinq autres tranches d'âge ($p < 0,0001$).

La restitution d'un support auditif [+ connu] s'effectue donc en deux étapes distinctes : avant l'âge de 7 ans, les enfants rencontreraient des difficultés à réécrire un texte même déjà entendu avant le rappel qui en est fait en phase de préparation et, à partir de l'âge de 7 ans, les sujets seraient capables de restituer un texte qui leur est familier. Précisons que cette compétence évolue linéairement jusqu'à l'âge adulte. En effet, même si les différences entre les 7 et les 8 ans, entre les 8 et les 9 ans, entre les 9 et les 10 ans et entre les 10 ans et les adultes ne sont pas significatives, notons que les nombres moyens de SCN rappelées ne cessent d'augmenter : ils passent de 5,6 chez les 7 ans à 15,1 chez les adultes.

Quoi qu'il en soit du caractère linéaire de la courbe développementale, on retrouve donc des résultats identiques à ceux du chapitre précédent et cette bipartition des données ramène à une question déjà soulevée : la différence entre les 6 ans, d'une part, et les 7, les 8, les 9, les 10 ans et les adultes, d'autre part, est-elle à mettre sur le compte des caractéristiques de la tâche expérimentale ou au fait que l'activité grapho-motrice ne soit pas encore automatisée chez les plus jeunes sujets ? Du fait que les enfants de 6 ans connaissent le conte du PCR, nous serions tentée de répondre que seule la gêne grapho-motrice est responsable de l'écart significatif et donc à l'origine de la constitution de deux paliers.

3.2.2.2. DAN

Pour la narration [– connu] aussi, la variable "tranche d'âge" a un effet significatif sur la restitution des supports auditifs écoutés par les sujets en phase de préparation au travail d'écriture ($F_{(5,54)} = 22,370$; $p < 0,0001$). Cependant, ici, et contrairement aux résultats discutés pour le PCR qui opposaient deux profils acquisitionnels différents (i.e. les 6 ans d'un côté et toutes les autres tranches d'âge de l'autre), les barres d'histogramme peuvent être réparties selon quatre groupes : les 6 ans se conduisent d'une façon bien spécifique en restituant un nombre moyen de 3,8 SCN²⁶. Ils s'opposent au second groupe constitué des 7 et des 8 ans ($p < 0,0001$) qui rappelle en moyenne 9,1 SCN sur 16. Cet ensemble

²⁶ Ces SCN correspondent *grosso modo* aux CN du chapitre précédent.

d'enfants se distingue d'un troisième groupe composé des 9 et des 10 ans ($p = 0,02$) qui restituent 12,3 SCN sur 16. Viennent enfin les adultes restituant 14,6 SCN sur 16 en moyenne et s'opposant au palier précédent avec une valeur de p égale à 0,04.

Si, pour le PCR, la restitution des SCN se fait en le même nombre d'étapes que la restitution des CN, ce n'est pas le cas du rappel du texte [– connu]. En effet, dans DAN, en termes de CN, les sujets se répartissent en deux groupes qui se composent des mêmes sujets que ceux du PCR, à savoir les 6 ans, d'une part, et les cinq autres tranches d'âge, d'autre part. L'analyse des restitutions en SCN fait donc doubler le nombre d'étapes acquisitionnelles. On peut en conclure que si la récupération du "squelette" de l'histoire donne lieu à des résultats satisfaisants même chez les enfants, le "liant" (i.e. SCN) qui unit les trois CN est acquis plus progressivement ou tout au moins est mentionné plus progressivement. Ce bémol rappelle les difficultés liées à l'activité grapho-motrice : plus l'enfant mentionne de SCN, plus il doit écrire. Or, nous avons vu que les activités de tracé s'émancipent autour de l'âge de 9 ans seulement.

3.2.3. Le texte et l'âge

Les différences entre les nombres moyens de SCN restituées pour les deux supports auditifs sont significatives pour les 7 et les 8 ans ($p = 0,01$). Ces deux tranches d'âge sont donc les seules pour lesquelles la répétition d'un produit entendu et peut-être lu plusieurs fois entraîne une facilitation d'écriture. En effet, pour les 6 ans, la différence entre les résultats obtenus pour le PCR (5,6 SCN restituées en moyenne) et les résultats obtenus pour DAN (3,8) n'est pas significative mais comme nous venons de le montrer, la lenteur scripturale de ces jeunes sujets semble responsable de cette non significativité des données. Pour les trois autres tranches d'âge, celles des 9, des 10 ans et des adultes, les différences entre la répétition des deux narrations sont, elles aussi, non significatives, même si les nombres moyens de SCN restituées continuent d'être moins élevés dans DAN (12,1 pour le PCR et 12 pour DAN pour les 9 ans, 13,5 pour le PCR et 12,7 pour DAN pour les 10 ans et 15,1 pour le PCR et 14,6 pour DAN pour les adultes). Nous pouvons déduire de ces résultats que, dès l'âge de 9 ans, les sujets tendent à un profil comparable à celui des adultes en restituant de la même manière le PCR et DAN. Cependant, le point à retenir au sujet de ces quelques données quantitatives est que toutes ces différences non significatives ne s'expliquent pas de la même façon pour chaque tranche d'âge : si la différence entre la restitution des deux textes-supports n'est pas significative chez les 6 ans, cela n'a rien à voir, bien évidemment, avec le fait qu'ils tendent à un "comportement" adulte, comme c'est le cas des 9 et des 10 ans. Cependant, il est très délicat de formuler des conclusions au sujet des 6 ans car tant que l'activité grapho-motrice n'est pas automatisée, on ne peut mesurer l'impact du trait [+/- connu]. En effet, si au sujet des 9, des 10 ans et des adultes, on serait tenté de dire qu'ils restituent *aussi bien* les SCN du PCR que celles de DAN, en ce qui concerne les 6 ans on dirait alors qu'ils restituent *aussi mal* les SCN du PCR que celles de DAN parce qu'ils sont gênés par la tâche d'écriture. Ce paramètre [activité grapho-motrice +/- automatisée] prendrait alors le dessus sur le trait [+/- connu], le second étant non analysable sans l'automatisation du premier.

4. PAR SCN

4.1. HYPOTHÈSES

Nous ne pouvons pas comparer les deux textes [+/- connu] par SCN. En effet, confronter les reprises de la SCN I du PCR et de DAN puis les rappels de la SCN II du PCR et de DAN, etc., n'a aucun intérêt, ces données n'étant pas comparables : le nombre de sujets ayant rappelé "Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère" (i.e. SCN I du PCR) n'a évidemment rien à voir avec "La décision de DAN d'aller chasser" (i.e. SCN I de DAN).

Nous ne vérifions donc qu'une seule hypothèse qui pose que, quel que soit l'âge des sujets, certaines des 16 SCN de chaque récit seront moins restituées que d'autres. Ce postulat découle des travaux effectués sur la corrélation entre le degré d'importance des propositions et leur chance de rappel, études présentées dans le chapitre 1 (Barthes, 1966 ; Brown et Smiley, 1977 ; Adam, 1984).

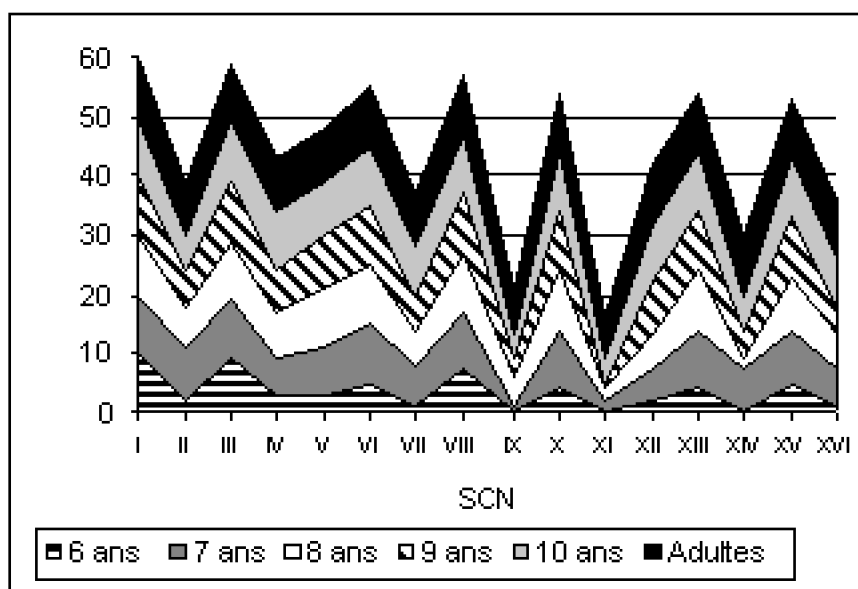
4.2. RÉSULTATS

Pour tester cette hypothèse, nous avons considéré les données précédemment analysées en fonction de leur répartition selon les 16 SCN. Les aires figurant sur les graphes 5 et 6 présentent les résultats obtenus :

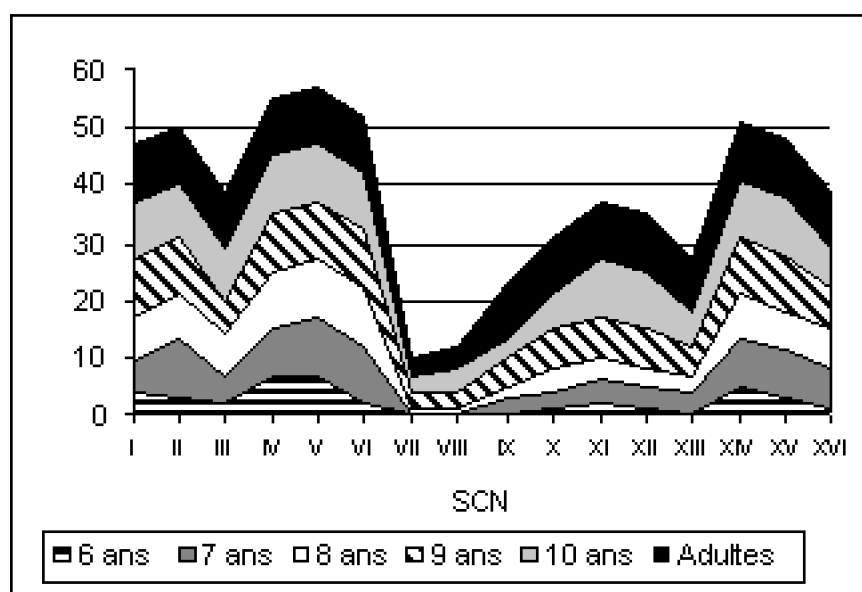
Tableau 15 : Nombre de sujets restituant les SCN en fonction du texte et de l'âge des sujets.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES **D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Text	Âge	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
PCR	6 ans	10	2	9	3	3	5	1	7	0	4	0	2	4	0	5	1
	7 ans	10	9	10	6	8	10	7	10	1	10	2	5	10	7	9	6
	8 ans	10	7	10	8	10	10	6	10	5	10	2	6	10	2	9	6
	9 ans	10	6	10	7	9	10	6	10	3	10	1	9	10	5	10	5
	10 ans	10	6	10	10	9	10	8	10	4	10	4	10	10	6	10	8
	Adultes	10	9	10	9	9	10	9	10	8	10	7	10	10	10	10	10
DAN	6 ans	4	3	2	7	7	2	0	0	0	1	2	1	0	5	3	1
	7 ans	5	10	5	8	10	10	0	0	3	3	4	4	4	8	8	7
	8 ans	8	8	7	10	10	10	1	1	2	4	4	3	3	8	7	7
	9 ans	10	10	6	10	10	10	3	3	5	7	7	7	5	10	10	7
	10 ans	10	9	9	10	10	10	3	4	3	6	10	10	6	10	10	7
	Adultes	10	10	10	10	10	10	3	4	10	10	10	10	9	10	10	10



Graph 5 : Nombre de sujets restituant les SCN en fonction de l'âge des sujets dans le PCR.



Graph 6 : Nombre de sujets restituant les SCN en fonction de l'âge des sujets dans DAN.

Il faut, dans un premier temps, spécifier que la variable "âge" a une influence significative sur le nombre de SCN restituées pour toutes les tranches d'âge dans DAN ($F(15,144) = 3,773$; $p < 0,0001$ chez les 6 ans, $F(15,144) = 6,672$; $p < 0,0001$ chez les 7 ans, $F(15,144) = 6,309$; $p < 0,0001$ chez les 8 ans, $F(15,144) = 4,800$; $p < 0,0001$ chez les 9 ans, $F(15,144) = 6,835$; $p < 0,0001$ chez les 10 ans et $F(15,144) = 10,531$; $p < 0,0001$ chez les adultes). En revanche, dans le PCR, les différences sont significatives pour toutes les tranches d'âge d'enfants ($F(15,144) = 6,284$; $p < 0,0001$ chez les 6 ans, $F(15,144) = 6,754$; $p < 0,0001$ chez les 7 ans, $F(15,144) = 6,579$; $p < 0,0001$ chez les 8 ans, $F(15,144) = 7,354$; $p < 0,0001$ chez les 9 ans, $F(15,144) = 5,181$; $p < 0,0001$ chez les 10 ans) mais pas pour les adultes. Cela signifie que les adultes, en situation de restitution du PCR rappellent pareillement les 16 SCN.

Pourtant, en observant le graph 5, on remarque que deux SCN sont peu restituées tant par les enfants que par les adultes : il s'agit des SCN IX et XI qui ont, respectivement, été rappelées par 21 et 16 sujets sur 60 seulement. Elles correspondent à l'épisode du loup se déguisant en grand-mère et prenant la place de celle-ci, et au loup imitant la voix de la grand-mère lorsque le PCR frappe à la porte. Ces deux aspects de l'histoire ont tellement été négligés que la SCN IX s'oppose de façon significative à 10 SCN sur 15 (i.e. $16 \text{ SCN} - \text{SCN IX}^{27}$) et que la SCN XI se distingue significativement de 13 SCN sur 15.

Cependant, il est à préciser que ces deux SCN ont été considérées comme essentielles au bon déroulement de la trame narrative par seulement 50 % des étudiants-juges. Aussi cette corrélation entre les SCN jugées importantes par un faible nombre de personnes et les SCN les moins bien restituées confirme-t-elle les quelques travaux cités en début de chapitre 5 : il y a un étroit lien entre "importance de l'information" et "restitution de l'information" et les deux SCN IX et XI seraient non pas des expansions principales (i.e. fonctions catalyses), mais seulement des expansions

²⁷ Une SCN ne peut évidemment pas être significative avec elle-même.

secondaires (i.e. indices et/ou informants) (Barthes, 1966 ; Adam, 1984), ce qui expliquerait, d'une part, qu'elles aient été jugées comme importantes par un faible pourcentage d'étudiants-juges et, d'autre part, qu'elles aient été plus oubliées que les autres SCN de l'histoire.

Pour ce qui est de DAN, quatre SCN sont moins bien restituées que les autres : il s'agit des SCN VII, VIII, IX et XIII. La SCN VII est celle faisant comprendre au lecteur que DAN ne sait pas que l'"animal à la fourrure rouge et au museau blanc" est un renard. La SCN VIII correspond au moment où DAN apprend au renard à poser des trappes. Dans la SCN IX, DAN retourne vérifier les trappes déjà posées ou, tout du moins, s'éloigne du renard et dans la SCN XIII, le porc-épic dévoile à DAN la véritable identité du renard. Ces quatre SCN ont, respectivement, été restituées par 10, 12, 23 et 27 sujets sur 60. Les SCN VII et VIII s'opposent de manière significative à 11 SCN sur 15 et les SCN IX et XIII diffèrent significativement de 6 SCN sur 15.

Ces passages de l'histoire ont été jugés nécessaires à la progression du récit par, respectivement, 73 %, 77 %, 67 % et 67 % des étudiants-juges. De par ces pourcentages relativement élevés, la théorie mettant en corrélation le degré d'importance des événements et la restitution de ces événements ne peut être appliquée ici et les différences observées sont donc à attribuer à un autre facteur. En revanche et cela va nous aider à définir la raison du fait que certaines des SCN de DAN soient restituées par un faible nombre de sujets, on peut noter que trois des quatre SCN mal rappelées se situent au milieu du récit en question : il s'agit des SCN VII, VIII et IX. En effet, ici, si le début et la fin sont repris par un nombre important de sujets, le milieu du récit a été négligé. Ce résultat rejoint ceux qui sont obtenus par les travaux résumés dans la partie théorique (Murdock, 1962 ; Lieury, 1975 ; Kekenbosh, 1994) et notamment ceux réalisés par les psychologues sur les effets sériels (i.e. effet de primauté et effet de récence).

5. LES EFFETS DE PRIMAUTÉ ET DE RÉCENCE

Pour répartir les données en trois catégories : les SCN constituant le début de l'histoire, celles composant le milieu de celle-ci et enfin, celles constituant la fin du récit, il s'est agi de diviser le nombre de 16 (i.e. 16 SCN) par 3 (i.e. début/milieu/fin), or, 16 n'étant pas un multiple de 3, nous avons choisi de considérer arbitrairement que le début des textes serait constitué des SCN I, II, III, IV et V, le milieu serait représenté par les 6 SCN suivantes (VI, VII, VIII, IX, X et XI) et la fin par les SCN XII, XIII, XIV, XV et XVI. Nous sommes tout à fait consciente que ce découpage est discutable mais précisons, tout de même, qu'ainsi établi (avec une SCN de plus au milieu qu'au début et à la fin), si le milieu est effectivement moins bien restitué que le début et la fin des récits, les résultats obtenus auront d'autant plus de valeur, le choix de codage allant contre notre hypothèse de travail.

5.2. HYPOTHÈSES

Nous émettons les trois hypothèses suivantes au sujet de ces effets sériels : d'une part, nous pensons que les effets de primauté et de récence seront moins saillants en situation de rappel du PCR qu'en situation de restitution de DAN. Cette intuition se base sur les

deux explications évoquées au sujet des effets sériels (cf. chapitre 1). Nous avons, premièrement, expliqué que le système de boucles (i.e. A est stimulus de B qui est, à la fois, réponse de A et stimulus de C qui est, à la fois...) sur lequel repose la théorie associationniste conduit à une saturation : nous pensons que cette saturation sera plus rapidement atteinte en situation de restitution [– connu] car les sujets, découvrant le contenu de l'histoire, ne peuvent anticiper l'importance de telles ou telles associations et prêtent donc attention à chacune d'entre elles.

Deuxièmement, nous avons traité de la mobilisation de différents registres mnémoniques (i.e. mémoire à long terme vs mémoire à court terme). D'après cette théorie, le début, le milieu et la fin de l'histoire du PCR devraient être aussi bien restitués car du fait que l'ensemble des sujets connaissent déjà le contenu du conte, celui-ci est ancré en mémoire à long terme et donc facilement activable. Au contraire, l'histoire de DAN, caractérisée par le trait [– connu], devrait faire ressortir les effets de primauté et de récence.

D'autre part, et dans une visée acquisitionnelle, nous pensons que ces effets sériels seront plus saillants chez les jeunes sujets que chez les plus âgés qui devraient, eux, parvenir à gérer, en situation de compréhension et de rappel, l'ensemble des moments du texte, et ce, toujours par souci de cohérence.

Enfin, les différences notées entre la saillance des effets sériels observée dans les restitutions du PCR et de DAN devraient s'amenuiser avec l'âge c'est-à-dire que les schémas de rappels des adultes, par exemple, ne devraient pas être si différents d'un texte à l'autre.

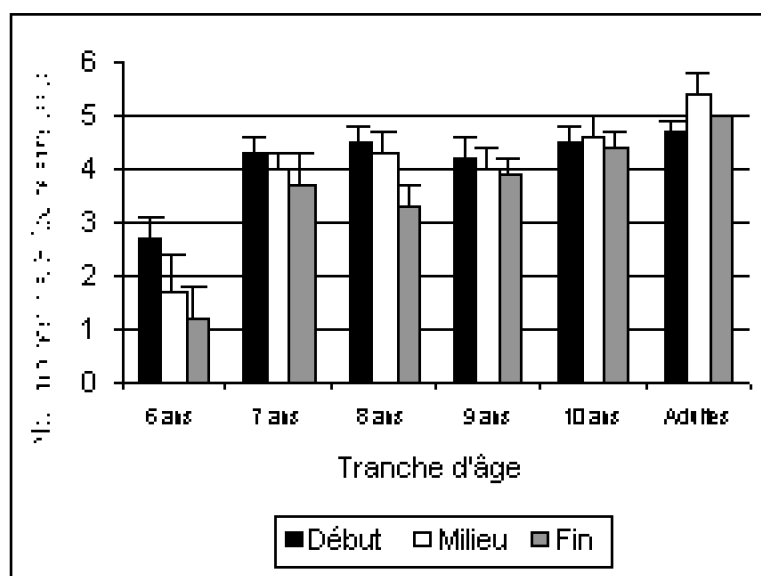
5.3. RÉSULTATS

Voici donc les résultats obtenus après regroupements des différentes SCN. La répartition selon le début, le milieu et la fin donne lieu à des profils bien différents suivant le degré de familiarité du texte :

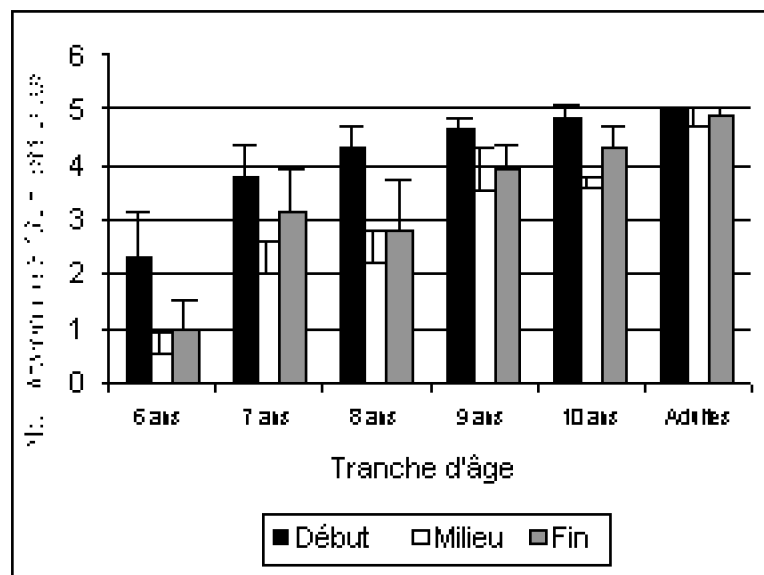
Tableau 16 : Nombre moyen de SCN restituées au début, au milieu et à la fin, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

Texte	Âge	Début				Milieu				Fin			
Nb	ET	Centile 10ème 90ème		Nb	ET	Centile 10ème 90ème		Nb	ET	Centile 10ème 90ème			
PCR	6 ans	2,7	0,9	1,5	4	1,7	1,4	0	3,5	1,2	1,2	0	3
	7 ans	4,3	0,6	3,5	5	4	0,6	3	5	3,7	1,2	2	5
	8 ans	4,5	0,7	3,5	5	4,3	0,9	3	5,5	3,3	0,8	2,5	4,5
	9 ans	4,2	0,9	3	5	4	0,9	3	5,5	3,9	0,7	3	5
	10 ans	4,5	0,7	3,5	5	4,6	0,9	3,5	6	4,9	0,6	3,5	5
	Adultes	4,7	0,4	4	5	5,4	0,8	4	6	5	0	5	5
DAN	6 ans	2,3	1,7	0	5	0,5	0,9	0	2	1	1	0	2,5
	7 ans	3,8	1,3	2	5	2	1,2	1	4	3,1	1,7	0,5	5
	8 ans	4,3	0,8	3	5	2,2	1,3	1	4	2,8	1,8	0	5
	9 ans	4,6	0,5	4	5	3,5	1,6	1	5	3,9	1,1	2,5	5
	10 ans	4,8	0,6	4	5	3,6	0,5	3	4	4,3	0,8	3	5
	Adultes	5	0	5	5	4,7	0,6	4	5,5	4,9	0,3	4,5	5



Graph 7 : Nombre moyen de SCN restituées au début, au milieu et à la fin et écart-type en fonction de l'âge des sujets dans le PCR.



Graph 8 : Nombre moyen de SCN restituées au début, au milieu et à la fin et écart-type en fonction de l'âge des sujets dans DAN.

5.3.1. Le texte

En observant ces histogrammes, on comprend que la répartition des données en fonction des trois catégories "début", "milieu" et "fin" a un effet significatif sur le nombre de SCN restituées, quel que soit le texte. Cette significativité, en effet, est présente tant dans le PCR ($F_{(2,162)} = 6,598$; $p = 0,001$) que dans DAN ($F_{(2,162)} = 22,187$; $p < 0,0001$). Cependant, ces degrés ne signifient pas que les effets sériels se retrouvent dans les deux textes observés ici. En privilégiant la variable "texte" c'est-à-dire en confondant les différentes tranches d'âge, on obtient, en effet, les deux figures très schématiques suivantes :

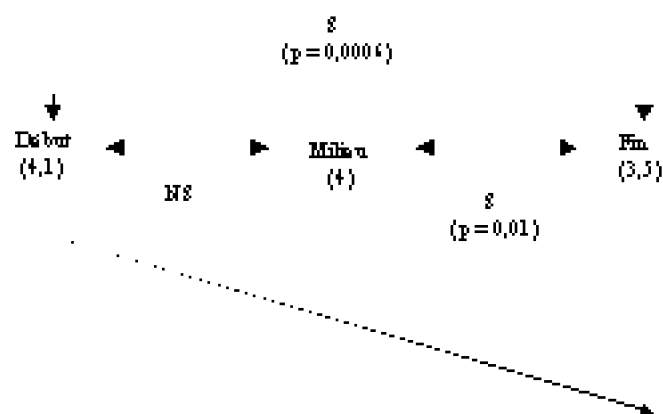


Figure 14 : Nombre moyen de SCN restituées au début, au milieu et à la fin dans le PCR, toutes tranches d'âge confondues.

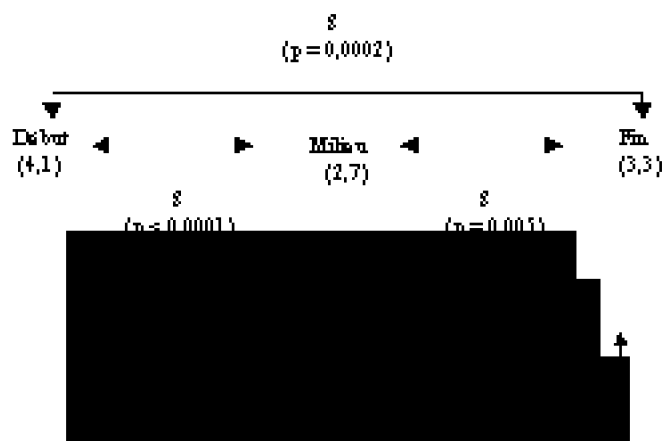


Figure 15 : Nombre moyen de SCN restituées au début, au milieu et à la fin dans DAN, toutes tranches d'âge confondues.

Dans le cas du texte [– connu], on retrouve parfaitement le "U à la branche droite plus courte" défini par Lieury (1975) au sujet des effets de primauté et de récence, et ce, de manière significative comme en témoignent les valeurs de p présentes sur les figures 14 et 15.

Comme le définissait l'aperçu théorique (cf. chapitre 1), dans une visée associationniste, on peut dire qu'en phase d'écoute et donc de compréhension, les liens existant entre les différents éléments de l'histoire ont été détectés et stockés en mémoire par les sujets qui savaient qu'ils avaient à restituer le récit.

Cependant, nous avons expliqué que ce système de "boucles" conduit inévitablement à une saturation et que, par conséquent, l'établissement de liaisons nouvelles a, au bout d'un moment, un effet inhibiteur sur les liaisons ultérieures (i.e. interférence proactive) et sur les liaisons antérieures (i.e. interférence rétroactive). Nous avons également précisé que cette hypothèse d'interférence est à considérer en doublon avec le fait qu'il y a, lors de tâches de rappel immédiat, mobilisation de différents registres mnémoniques : si le début de l'histoire est déjà intégré en mémoire à long terme, la fin est encore en mémoire à court terme.

Certes, il peut paraître surprenant que l'on considère la fin de DAN comme encore en mémoire à court terme étant donnée la longueur du texte à restituer mais, présente lors de l'expérimentation, nous avons pu constater que les sujets ne se mettaient pas à écrire immédiatement après l'écoute du support auditif comme cela était le cas pour le PCR. Certains commentaires métacognitifs répondant toujours à la question : "Comment as-tu fait pour écrire le plus important ?" témoignent de cette remarque :

[III.5.1] EDM 9G1M2

"ben euh j'ai pensé à l'histoire que tu nous avait donné là et euh j'ai ++ je me suis souvenu je me suis d'abord souvenu et puis j'ai écrit ce que je retenais"

Aussi les sujets semblent-ils avoir mis à profit cet intervalle de temps pour réfléchir au contenu qu'ils avaient à mettre en mots et à ce moment-là, c'est-à-dire quelques

secondes seulement après l'arrêt de la bande sonore, il est évident que la fin du récit était encore en mémoire à court terme. Diverses expériences ont, en effet, montré que la mémoire à court terme avait une capacité non pas de quelques minutes mais de quelques secondes seulement (Lieury, 1975). Nous pensons donc qu'en situation de rappel de DAN, les deux hypothèses avancées précédemment se cumulent pour donner lieu à une restitution qui prend la forme du "U à la branche droite raccourcie". Sur la base de ces différentes observations, nous confirmons donc les travaux précédemment menés tant au niveau linguistique qu'au niveau psycho-cognitif.

Dans le cas du PCR, l'interprétation des résultats est beaucoup plus délicate. L'histoire étant connue des sujets avant l'écoute faite en phase de préparation, on aurait pu s'attendre — comme le supposait la première hypothèse prédisant que les deux supports auditifs, envisagés au niveau des divers moments de la trame narrative, seraient différemment restitués — à ce que le début, le milieu et la fin du récit soient tous aussi bien restitués les uns que les autres car tous intégrés en mémoire à long terme. Or, ce n'est pas le cas étant donné que la fin est significativement moins bien rappelée que le début et le milieu.

On peut alors émettre l'hypothèse, mais rappelons que ces résultats sont ceux obtenus toutes tranches d'âge confondues, que les effets sériels combinés au trait [+ connu] font ressortir les difficultés liées à l'activité grapho-motrice. En effet, bien que les sujets connaissent déjà l'histoire, l'expérimentation voulait qu'ils la réécoutent et ces deux conditions réunies donnent lieu à des débuts de récit extrêmement développés comme le montre, par exemple le texte de LAU 8G5E1 (35) qui consacre, sur 35 clauses, 20 clauses à la restitution des cinq premières SCN. On peut expliquer ce comportement scriptural en considérant que le début — déjà en mémoire à long terme du fait que l'histoire soit déjà connue — l'est encore plus du fait de l'effet de primauté. Aussi les sujets commencent-ils par réécrire le conte dans ses moindres détails tout en prêtant une attention particulièrement forte à la tâche d'écriture. Sur la base de ces considérations, on peut alors comprendre que plus les sujets avancent dans l'histoire, plus cet effort d'attention, requis par le travail d'écriture, conduit à une surcharge cognitive, à une saturation qui affecte alors la production graphique et mène les sujets à expédier leur travail.

Pour résumer les différentes remarques évoquées et répondre à l'hypothèse testée ici, nous pouvons dire que lorsque le matériel à restituer est caractérisé par le trait [– connu], les rappels obéissent à la théorie des effets sériels alors que la restitution d'un modèle [+ connu] et, par conséquent, déjà intégré, dans sa totalité (i.e. début, milieu et fin du récit), en mémoire à long terme, fait ressortir les difficultés liées à la non-automatisation de l'activité grapho-motrice.

Pour d'autant plus marquer la différence de restitution des différents moments de l'histoire selon que le récit est connu ou non, nous avons effectué un test statistique visant à comparer, pour les deux récits, les taux de rappel de ces trois différents passages. Celui-ci révèle que les débuts et les fins des deux histoires sont restitués de manière comparable : les différences observées étant non significatives. En revanche, les proportions de rappel présentent un écart largement significatif pour ce qui concerne la partie centrale du récit ($p < 0,0001$).

5.3.2. L'âge

Étant donné que, d'une part, la restitution de l'une et l'autre des deux histoires observées est très différente et que, d'autre part, chaque tranche d'âge se voit décrite par trois barres d'histogramme, nous avons choisi de présenter les résultats texte par texte. Ces analyses nous permettront de répondre à la seconde hypothèse qui posait que les effets sériels seraient plus saillants chez les jeunes sujets que chez les sujets plus âgés.

5.3.2.1. Le PCR

En observant les restitutions du PCR tranche d'âge par tranche d'âge, on constate deux comportements scripturaux : les 6, les 7, les 8 et les 9 ans, d'une part, et les 10 ans et les adultes, d'autre part. En effet, pour les sujets constituant le premier palier, le début de l'histoire est plus restitué que le milieu qui est, à son tour, plus repris que la fin. Ce constat signifie que l'activité grapho-motrice ne résiste pas à la combinaison des effets sériels et du trait [+ connu], c'est-à-dire que les enfants de 6, de 7, de 8, et de 9 ans écrivent beaucoup au début de l'histoire et ne parviennent pas à maintenir leur activité d'écriture jusqu'à la fin de celle-ci. Autrement dit, il faudrait attendre l'âge de 10 ans pour que l'activité grapho-motrice soit complètement automatisée au point de résister à l'association des effets sériels et du trait [+ connu].

Pour le deuxième groupe, constitué des 10 ans et des adultes, les sujets organisent différemment leurs restitutions : comparés au début, le milieu ($p = 0,0006$) et la fin ($p = 0,04$) des adultes sont significativement mieux restitués et les 10 ans tendent (les écarts ne sont pas significatifs) à ce comportement adulte car, à la différence de leurs cadets, le moment du récit le plus restitué correspond au milieu et non plus au début. Nous interpréterons ces résultats quantitatifs en posant que, du moment que les sujets ne sont plus gênés par le coût du tracé graphique — c'est-à-dire qu'ils parviennent à écrire autant à la fin qu'au début — ils mettent l'accent sur l'action. En effet, le début de l'histoire du PCR, conformément à tout récit, présente les lieux, les différents personnages et le rôle qu'ils vont jouer au sein de la narration (i.e. SCN I à SCN V) et c'est à partir de la SCN VI (i.e. Le loup arrive à la maison de la grand-mère) que les actions s'enchaînent et donnent véritablement lieu à l'histoire du PCR.

Une étude de Revaz (1997) montre que les adultes (141 étudiants de première année de lettres) privilégient, en effet, cet aspect. Pour en arriver à ce constat, l'auteur a mis en place une expérimentation destinée à observer le degré d'unanimité des locuteurs dans une tâche de tri de huit textes d'action en deux catégories bien distinctes : "récit" vs "non récit". Sur la base de ce classement, elle demande aux sujets les différents critères auxquels ils ont eu, intuitivement, recours pour justifier du caractère narratif ou non d'un texte. Les résultats obtenus montrent que pour motiver les choix typologiques, les paramètres ayant trait à l'organisation générale du texte ont été pris en compte de manière significative. En effet, 2 textes sur 8 correspondaient clairement à "*une succession temporelle (et/ou logique) d'actions ou d'événements*" et cet aspect a été mentionné comme un critère majeur de narrativité. Revaz (1997) appelle ce critère "critère de composition" et donne quelques exemples de commentaires des sujets :

. Il me semble que ce texte est un récit, car c'est une suite d'événements.

. Le texte relate les actions successives d'un personnage.

. Une action précède une autre. À mon avis, c'est un pur récit.

. Il s'agit d'un texte narratif parce qu'une série d'actions est décrite.

. Il y a une histoire un déroulement de l'action.

. C'est en effet une narration. C'est une succession de faits.

. Suite d'événements, donc récit.

. Il se passe quelque chose et c'est là le propre d'un récit.

. Le narrateur rapporte une succession d'actions.

Si Revaz (1997) a mené cette tâche métacognitive avec des adultes, Espéret (1984) a conduit le même type d'expérience avec des enfants âgés de 4 à 11 ans : l'auteur présente différents textes aux sujets et leur demande : "Est-ce que ça fait une histoire ?". Les résultats obtenus montrent qu'il faut attendre l'âge de 11 ans pour que les histoires soient clairement repérées et que leurs traits caractéristiques propres apparaissent dans les commentaires des sujets. En effet, à cet âge, de nombreux enfants justifient leurs choix de sélection en précisant qu'une histoire nécessite de l'action : "c'est tranquille et puis *il se passe quelque chose* et ça redevient tranquille". Espéret (1984) en conclut qu'il se produit bien, en production comme en "conscientisation", ***"une évolution dans la représentation que les enfants ont de ce qu'est une histoire, représentation qui tend de plus en plus à se conformer au schéma canonique adulte."*** Nous nous permettons de faire le parallèle entre ces expériences de jugement de narrativité et la notre dans le sens où si des sujets citent l'action comme un composant essentiel du récit, il est normal que, lors de la mise en mots d'une histoire ou, dans le cas qui nous préoccupe plus particulièrement, en situation de rappel de narrations, les sujets concernés accentuent cet aspect.

5.3.2.2. DAN

Ici, et contrairement au PCR, on ne peut dégager de stades développementaux car l'ensemble des sujets, de l'âge de 6 ans à l'âge adulte, présente une courbe en U. Sur la base du graphe 8 (cf. page 144), on constate, en effet, que la totalité des tranches d'âge affiche une forme en "U à la branche droite raccourcie". Cependant, il semble important

de noter que si l'on observe les degrés de significativité, on peut organiser les sujets selon trois groupes : les 6, les 7, les 8 et les 9 ans s'opposent aux 10 ans qui, à leur tour, se distinguent des adultes.

En effet, pour les plus jeunes sujets, le début est significativement plus restitué que le milieu ($p = 0,004$ pour les 6 ans, $p = 0,009$ pour les 7 ans, $p = 0,002$ pour les 8 ans et $p = 0,04$ pour les 9 ans) mais, pour aucune de ces tranches d'âge, le milieu ne se distingue significativement de la fin, comme le montre la figure 16 :

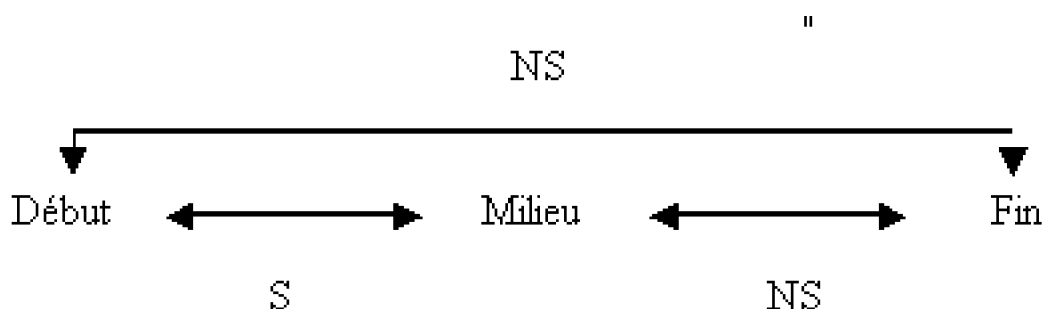


Figure 16 : Degrés de significativité entre le début, le milieu et la fin dans DAN pour le stade 1 (6/7/8/9 ans).

Pour les 10 ans, le début est significativement mieux rappelé que le milieu ($p = 0,0004$) mais, pour cette tranche d'âge, les chiffres indiquent que la fin est également significativement mieux restituée que le milieu ($p = 0,02$) :

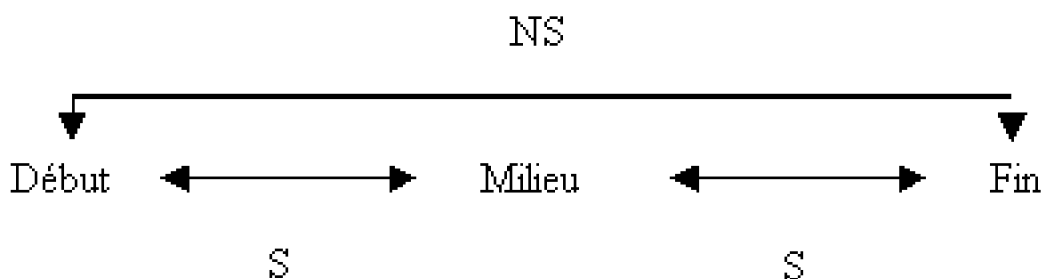


Figure 17 : Degrés de significativité entre le début, le milieu et la fin dans DAN pour le stade 2 (10 ans).

Les adultes, quant à eux, même s'ils affichent les effets de primauté et de récence, ne présentent pas de différence significative entre la restitution de ces trois moments de l'histoire :

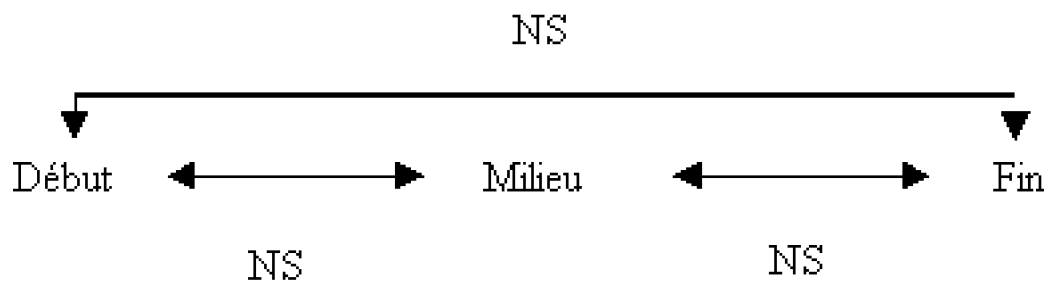


Figure 18 : Degrés de significativité entre le début, le milieu et la fin dans DAN pour le stade 3 (adultes).

On peut conclure de ces données statistiques que les 10 ans commencent à adopter un "comportement" adulte. Les résultats des 10 ans correspondent à une transition entre les plus jeunes enfants et les adultes : pour passer d'un schéma de reprise à un autre, le cas des 10 ans montre que l'augmentation de la restitution des SCN constituant la fin de l'histoire précède l'amélioration du rappel des SCN représentant le milieu du récit.

Si, du fait qu'aucune tranche d'âge n'affiche d'effets sériels, les données du PCR ne permettent pas de répondre à l'hypothèse développementale, l'observation de ces effets dans DAN confirme l'hypothèse. En effet, dans le cas du PCR, nous avons montré que la combinaison du trait [+ connu] et des effets sériels faisait apparaître la non-automatisation de l'activité grapho-motrice chez les sujets de 6, 7, 8 et 9 ans et une accentuation de l'action chez les 10 ans et les adultes. Dans DAN, les effets sériels sont tout à fait observables, et ce, chez l'ensemble des sujets. En revanche, ce sont les écarts existant entre la restitution des différents moments de l'histoire qui permettent de valider l'hypothèse posant que les effets de primauté et de récence seraient plus saillants chez les jeunes sujets, les plus âgés parvenant à restituer la totalité des SCN essentielles au bon déroulement du récit sans qu'interviennent les effets sériels.

5.3.3. Le texte et l'âge

L'observation des graphes 7 et 8 et les différentes remarques déjà émises conduisent à la confirmation de la dernière hypothèse. Il existe effectivement un âge où l'on ne constate plus aucun écart significatif entre la restitution des différents moments des récits : il s'agit de l'âge adulte. Il est important de préciser que les enfants âgés de 10 ans tendent, tant dans le PCR que dans DAN, à cet équilibre. Aussi serait-il intéressant d'insérer des tranches d'âge entre les 10 ans et les adultes afin de préciser l'âge auquel survient cette acquisition.

RÉCAPITULATIF

Ce chapitre a envisagé la restitution des 16 SCN du PCR et de DAN sous trois angles : celui de la quantité de SCN restituées, celui de la répartition de ces restitutions et, enfin, celui de l'ordre dans lequel se sont effectués ces rappels. Chacun de ces axes d'analyse a considéré les données en fonction du texte et en fonction de l'âge des sujets. Ces préoccupations ont permis de confirmer ou d'infirmer les différentes hypothèses posées

dans ce chapitre. Chacun de ces points avait soulevé quelques interrogations auxquelles les analyses quantitatives et qualitatives ont amené une réponse.

En ce qui concerne le nombre de SCN restituées, le corpus a été envisagé selon deux points de vue : le premier considère les textes toutes SCN confondues alors que le second les observe SCN par SCN.

En ce qui concerne les SCN envisagées globalement, nous avons voulu tester trois hypothèses : premièrement, nous nous sommes demandé l'influence qu'allait avoir le trait [+ connu] sur la quantité de SCN rappelées. Nous pensions que le récit du PCR serait plus complètement restitué que l'histoire de DAN en raison de cette caractéristique [+ connu] : le fait d'avoir fréquemment entendu, lu ou même visionné le conte aurait dû permettre une facilitation de l'activation du contenu en mémoire. Les résultats obtenus confirment l'hypothèse car les restitutions, mesurées en nombre moyen de SCN rappelées, conduisent à une différence significative entre les deux supports auditifs observés, les SCN du PCR étant plus rappelées que celles de DAN.

Deuxièmement, nous avons posé que les jeunes sujets produiraient des histoires moins complètes que leurs aînés. Les analyses statistiques dévoilent que, en ce qui concerne la restitution du PCR, les sujets s'organisent selon deux groupes : les 6 ans restituent 5,6 SCN en moyenne et les cinq autres tranches d'âge 12,9. Pour ce qui est de DAN, on peut identifier quatre stades acquisitionnels : les 6 ans, qui rappellent seulement 3,8 SCN en moyenne, constituent le premier stade, les 7 et les 8 ans doublent cette reprise avec une moyenne de 9,1 SCN sur 16 et représentent donc le deuxième palier, le troisième stade correspond aux 9 et aux 10 ans qui contribuent à cette évolution en restituant 12,3 SCN et, enfin, les adultes se distinguent des enfants avec 14,6 SCN reprises sur 16. Autrement dit, l'hypothèse développementale est largement confirmée.

Troisièmement, nous pensions que plus on approcherait de l'âge adulte et moins les écarts entre le nombre de SCN restituées pour le PCR et pour DAN seraient significatifs, les plus grands étant moins sensibles au trait [+/- connu]. En effet, dès l'âge de 9 ans, cette différence n'est plus statistiquement significative. En revanche, pour les trois tranches d'âge précédentes, si les différences sont effectivement significatives pour les 7 et les 8 ans (i.e. [+ connu] = nombre de SCN restituées plus important), elles ne le sont pas pour les 6 ans.

Ce résultat des plus jeunes a mené à considérer la caractéristique [activité grapho-motrice +/- automatisée] comme prioritaire sur le trait [+/- connu]. En effet, nous posons que non-obnubilés par la tâche de tracé graphique, les enfants de 6 ans devraient se conduire comme les 7 et les 8 ans et donc donner lieu à un écart significatif entre le nombre de SCN restituées pour le PCR et celui rappelées pour DAN. Au sujet des 6 ans, nous pouvons rajouter que, même si la différence n'est pas significative, le nombre de SCN reste plus élevé dans la situation de rappel du PCR, ce qui nous permet de montrer que le trait [- connu] fait ressortir les difficultés liées au grapho-moteur. En effet, pour DAN, les sujets ont à gérer deux activités parallèlement : la première concerne, comme c'est le cas pour le PCR également, la bonne formation des lettres, des syllabes puis des mots et la seconde correspond à l'activation du contenu à restituer. Nous ne signifions pas, par là, que le PCR ne fait appel à aucune activation informationnelle mais l'ensemble

de la trame narrative étant déjà intégrée en mémoire à long terme, sa récupération donne lieu à un travail cognitif moins coûteux.

Au sujet du rappel de chacune des SCN du PCR et de DAN, une seule hypothèse a été expérimentée : du fait que les SCN n'aient pas toutes la même importance au sein des histoires (i.e. effet de niveau), nous pensions que certaines seraient moins bien restituées que d'autres. Cette hypothèse a été confirmée pour le PCR : deux SCN sont significativement moins bien rappelées par toutes les tranches d'âge d'enfants et ces deux SCN correspondent à celles jugées essentielles par seulement 50 % des étudiants-juges. Pour DAN aussi, quelques SCN ne sont pas autant rappelées que les autres mais cela s'explique par le fait qu'elles sont moins importantes pour l'avancement de la trame narrative. L'explication est à chercher du côté des travaux effectués en psychologie sur les effets de primauté et de récence.

Concernant justement ces effets de primauté et de récence ou effets sériels, trois hypothèses ont été expérimentées. La première dépend de la propriété [+/- connu] et postule que les effets sériels seront plus saillants dans le support [- connu] qui correspond parfaitement aux expériences menées avec les listes de mots. À la suite des résultats, nous pouvons, à présent, confirmer cette hypothèse : si, pour DAN, le début est significativement plus restitué que le milieu qui est, à son tour, moins rappelé que la fin, pour le PCR en revanche, c'est et le début et le milieu qui sont significativement mieux restitués que la fin. Précisons alors que, pour cette première hypothèse, le fait de prédire que le PCR ne serait pas touché par les effets sériels impliquait que les trois moments de l'histoire du PCR seraient également rappelés en raison du fait que la *totalité* du récit est inscrite en mémoire à long terme. Cependant, cet aspect est infirmé car nous avons vu que la combinaison des effets sériels et du trait [+ connu] conduisait à un épuisement de l'activité grapho-motrice : les sujets, absorbés par l'inscription de détails, épuisent leur potentiel d'écriture avant même d'être parvenus à la moitié de l'histoire. Ces résultats montrent que la restitution d'un récit [+ connu] ne repose pas sur les mêmes activités cognitives que le rappel d'une histoire [- connu] : dans le premier cas, les sujets ont à gérer leur "débit" d'écriture afin de ne pas charger le début et négliger la fin alors que, dans le second cas, ils ont à se concentrer sur l'activation du contenu narratif.

La seconde hypothèse envisageait le corpus dans une perspective acquisitionnelle. Pour le PCR, nous avons dégagé deux profils développementaux : les 6, les 7, les 8 et les 9 ans, d'un côté, et les 10 ans et les adultes, de l'autre. Pour ces quatre classes d'âge constituant le premier palier, le début et le milieu sont significativement plus rappelés que la fin, ce qui n'est plus le cas du second palier : il faudrait donc attendre l'âge de 10 ans pour constater une automatisation de l'activité grapho-motrice. Pour le deuxième profil, celui rassemblant les 10 ans et les adultes, le moment de l'histoire le mieux restitué est non plus le début mais le milieu et ce, de manière significative pour les adultes. Nous avons interprété cette différence comme une prise en compte d'un composant essentiel à tout récit, à savoir l'action. Nous avons, en effet, montré qu'il y avait corrélation entre les SCN constituant le milieu de l'histoire et l'accélération de celle-ci. Nous avons mis ces résultats en corrélation avec ceux effectués sur la définition de l'action comme élément essentiel et nécessaire à toute narration (Espéret, 1984 ; Revaz, 1997).

Pour DAN, toutes les tranches d'âge affichent le "U à la branche droite raccourcie"

mais les degrés de significativité observés nous autorisent à répartir les 60 sujets selon trois stades développementaux : pour les 6, les 7, les 8 et les 9 ans, les seules différences significatives apparaissent entre le rappel du début et celui du milieu de l'histoire, le premier groupe de SCN étant mieux restitué que le second. En revanche, les sujets âgés de 10 ans rappellent, eux aussi, significativement plus le début que le milieu mais, chez ces sujets, la fin est également mieux restituée que le début. Pour les adultes, ces différences, quelles qu'elles soient, ne sont plus significatives car, et au contraire de leur cadets, ces sujets accentuent le milieu du récit. Aussi les enfants de 10 ans ont-ils été définis comme un stade transitoire entre les plus jeunes et les adultes, en montrant que la fin de l'histoire se développait avant le milieu. Autrement dit, pour les deux histoires, l'hypothèse développementale postulée au sujet des effets de primauté et de récence est confirmée.

Enfin, la dernière hypothèse concernant les effets sériels est validée également : il existe bien un âge, l'âge adulte, où l'on restitue pareillement un support, qu'il soit [+/- connu].

CONCLUSION

Les deux chapitres ayant constitué cette partie consacrée à l'observation de la mise en place de la structure textuelle narrative ont permis de pointer des difficultés liées à la non-automatisation de l'activité grapho-motrice.

La partie du chapitre 4 traitant de la restitution des deux supports auditifs toutes CN confondues, montre que les sujets sont gênés par le coût du tracé graphique jusqu'à l'âge de 7 ans, mais dès lors que l'on observe chacune de ces trois CN, on constate que les problèmes liés au maniement du code graphique perdurent jusqu'à l'âge de 9/10 ans.

Le chapitre 4 renforce cette conclusion car les SCN sont *aussi bien* restituées dans le PCR et dans DAN à partir de 9 ans seulement et les effets sériels affectent les enfants jusqu'à 10 ans.

Le fait que les enfants de 6 ans soient les seuls à afficher, d'une part, une différence significative entre le rappel des CN du PCR et le rappel des CN de DAN et, d'autre part, une différence importante, même si elle n'est pas significative, entre le nombre moyen de SCN restituées pour le PCR et pour DAN (i.e. 5,6 pour le PCR et 3,8 pour DAN) conduit à s'interroger sur le degré de compréhension de l'histoire : les enfants de 6 ans ont-ils réellement compris l'histoire de DAN ? Rappelons que les études menées en compréhension (Paris et Upton, 1976 ; Trabasso et Nicholas, 1980 ; Goldman et Varnhagen, 1983 ; Karmiloff-Smith, 1983 ; Freebody et Anderson, 1983 ; Fayol, 1985) ont constaté que cette compétence se développe extrêmement lentement et qu'il faut faire attention au fait que *"les épreuves de rappel, même lorsqu'elles sont réussies, n'impliquent pas nécessairement que les sujets ont compris les récits"* (Fayol, 1985 : 85).

En effet, certains enfants de 6 ans mentionnent des événements qui ne sont pas dans l'histoire initiale (ex. [III.C.1] et [III.C.2]) et d'autres exploitent un détail effectivement

présent dans le récit mais cette sélection les fait dériver vers une nouvelle trame qui n'a plus rien à voir avec la trame proposée en phase de préparation au travail d'écriture (ex. [III.C.3] et [III.C.4]) :

[III.C.1] JEA 6G5E2 (6)

1. il était une fois un petite chacere. 2. ci ne vouler pas rencontrer son nami la
<petie> petite indienne. 3. mai la <pe> <rneconc> rencontre. 4. elle lui demenda
5. de lui apporter un renâre. 6. est <r> rencontre une bête aux neie blanc est la
fourure rouge.

Ici, la clause (2) relève de l'imagination de l'enfant. À aucun moment de l'histoire, cette proposition n'est formulée, ni même sous-entendue.

[III.C.2] WIL 6G7E2 (4)

1. lindiène de mande <à> <a pet> o petit chaser. 2. ge ve une pau de renar. 3.
pour fère un <manto> mantau 4. le renor à atrape <o> le porchépi.

Dans cet exemple, l'enfant confond le renard et le trappeur si bien que le porc-épic se fait capturer par l'animal plutôt que par DAN. Certes, cette erreur peut relever d'un manque d'attention plutôt que d'être la preuve d'une non-assimilation de l'histoire.

[III.C.3] CLE 6F8E2 (7)

1. le petit renare aïtai assi 2. et lomme dit : 3. tu vois se renare 4. oui dit lomme
5. il faut luit <fau> fauderé lui faute desu 6. dit lomme 7. et ils tonba dans le
pieije.

En (1) et en (7), l'enfant pose des éléments effectivement présents dans le texte à restituer : "*Il (le renard) s'assit là où Dan avait posé la trappe*" et "*Mais avant qu'il eût atteint le renard, il tomba dans la trappe*". Seulement, entre ces deux clauses, le contenu narratif à restituer est inexistant : il n'y a plus de trappeur et il n'y a pas non plus de porc-épic. Ces deux personnages ont été remplacés par deux hommes en train de discuter au sujet du renard assis. Dans l'absolu, ce texte est cohérent : un renard est assis, deux hommes l'aperçoivent, veulent l'attraper et finalement, tombent dans un piège. En revanche, on ne reconnaît pas l'histoire de DAN.

[III.C.4] ROX 6F3E2 (12)

9. il poura <aire> aïtere contante 10. et on poura se marié 11. et <fait> faire un
bêbê. 12. et on poura manjai du <rona> ronare

Ici aussi, le contenu informationnel véhiculé par les quatre dernières clauses est bien éloigné de celui du support auditif : tout se passe comme si l'enfant cherchait à appliquer une fin heureuse du type "conte" (Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants) à une histoire qui ne s'achève pas ainsi. À ce propos, nous pouvons reprendre une étude de Piaget (1923) qui a étudié comment les enfants rappelaient un conte : l'auteur montre qu'avant l'âge de 7 ans, les sujets tendent à déformer l'histoire originale et il interprète ce résultat par le fait de "*l'égoïsme de leur pensée*" (cf. chapitre 1).

La figure 19 résume l'ensemble de ces remarques :

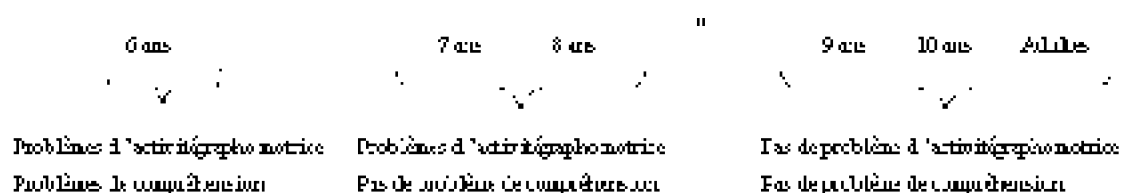


Figure 19 : Problèmes rencontrés par les différentes tranches d'âge lors de la restitution de DAN.

Autrement dit, la non restitution d'une proposition s'explique de différentes manières :

1. soit la proposition en question est moins essentielle à l'avancement de la trame narrative que certaines autres (i.e. SCN IX et XI du PCR).
2. soit la proposition est essentielle mais se situe au milieu de l'histoire et subit donc les effets sériels (i.e. SCN VII, VIII et IX de DAN).
3. soit la proposition est essentielle mais se situe à la fin de l'histoire et est alors victime de l'épuisement de l'activité grapho-motrice (i.e. CN III du PCR et de DAN).
4. soit la proposition est essentielle mais incomprise des sujets.

Même si certaines CN ou SCN sont plus ou moins restituées par les sujets, beaucoup le sont et cette troisième partie est, nous semble-t-il, une bonne illustration de ce que la théorie associationniste qualifie de "double-fonction" (i.e. B est réponse de A et stimulus de C). En effet, ces pages ont montré que, dans une narration, tout élément est la conséquence directe du précédent et devient la cause de l'élément suivant, chacun d'eux ne pouvant être supprimé sans que la trame textuelle s'en trouve affectée. Cela rappelle évidemment les études menées sur les chaînes causales (Bransford et Johnson, 1972 ; Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Kozminsky, 1977 ; Schank et Abelson, 1977 ; Black et Bower, 1980 ; Kieras, 1980 ; Sperry et Sperry, 1996 ; Fayol, 2000), études qui posent que les éléments essentiels correspondraient au but superordonné et aux différentes actions mises en jeu pour atteindre ce but. Au travers des productions des sujets, la partie suivante propose justement une analyse de cette chaîne causale, et ce, pour comprendre comment les sujets développent leur capacité à *relier* les événements selon certaines relations sémantiques.

QUATRIÈME PARTIE : ANALYSES SYNTAXIQUES

INTRODUCTION

1. LE TEXTE COMME ENSEMBLE DE RELATIONS

Après avoir réduit les deux supports auditifs aux seules SCN les constituant, la définition que Weinrich (1973 : 174) donne du texte (cf. chapitre 5) retrouve toute sa pertinence : pour qu'une séquence soit cohérente, il faut que les faits qu'elle dénote soient directement reliés. Un des moyens de rendre compte de ce degré de liaison entre les différentes propositions et de préciser la place de chacune dans la structure sous-jacente du texte est l'observation des outils de connexion (Schneuwly *et al.*, 1989). C'est, en partie, grâce à eux que l'on obtient une structure textuelle hiérarchisée, organisée comme un tout. Il est à noter que les différents marqueurs de relations ne se choisissent et ne se distribuent pas de façon aléatoire : leur place dépend, au contraire, du degré de liaison entre les différentes propositions du texte. Fayol (1986) parle d'"*emplacements stratégiques*". Cette aptitude à l'organisation est acquise par l'enfant au fur et à mesure de son développement : il apprend, progressivement, à lier les clauses entre elles suivant

certaines relations sémantiques comme la cause/conséquence, la simultanéité, la successivité, la concession, la condition, etc. (Gayraud *et al.*, 2000).

Précisons que les psycholinguistes ayant travaillé sur l'ordre d'acquisition des différents connecteurs (Bloom *et al.*, 1980 ; Weissenborn, 1981 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Berman, 1988, 1990 ; Berman et Slobin, 1994) ont montré qu'apparaissaient en priorité les unités à valeur additive (i.e. "et"), puis celles à valeur séquentielle (i.e. "puis"), et seulement ensuite les marques causales (i.e. "donc"), adversatives (i.e. "mais"), alternatives (i.e. "sinon"), etc. Ils mettent en rapport ces apparitions ultérieures (i.e. causalité/adversativité/alternativité/etc.) avec la difficulté qu'aurait l'enfant à produire des énoncés sur des énoncés.

2. LA RELATION CAUSALE

Ces relations diffèrent en fonction des genres textuels et pour les récits, comme nous l'avons vu dans la synthèse de la littérature sur le sujet (cf. chapitre 1), les auteurs mettent l'accent sur la relation sémantique de cause/conséquence. Rappelons, en effet, que chaque événement "conduit à" ou "permet de" ou "amorce" ou "est la raison de" un événement ultérieur du récit (Schank et Abelson, 1977). Black et Bower (1980) parlent de "transition hiérarchique entre états", Mackie (1974) considère le "terrain causal"... En dépit d'appellations différentes, les auteurs renvoient tous au fait que, dans un récit, un chemin critique permet le passage d'un initial à un état final. Pour Fayol (2000 : 185), ***"la construction d'une chaîne causale reliant les différentes actions aux buts poursuivis par le ou les personnages fournit vraisemblablement une bonne approximation de ce qui constitue un modèle mental pertinent"*** et l'auteur illustre son propos avec l'exemple suivant :

[IV.I.1]

1. Il était une fois deux enfants, Pierre et Anne 2. Ils étaient amis et vivaient de part et d'autre de la rue 3. Un matin, Pierre parlait à Anne 4. Pierre lui demanda de venir jouer avec lui 5. Anne ne voulut pas venir 6. Elle voulait lui acheter son cadeau d'anniversaire 7. Anne dit à Pierre qu'elle était malade 8. Elle dit qu'elle ne pouvait pas venir jouer 9. Ensuite, Anne alla au magasin 10. Elle acheta une paire de patins à roulettes 11. Anne était très heureuse d'acheter ces patins 12. Pierre fut très surpris quand Anne les lui donna

[IV.I.1']

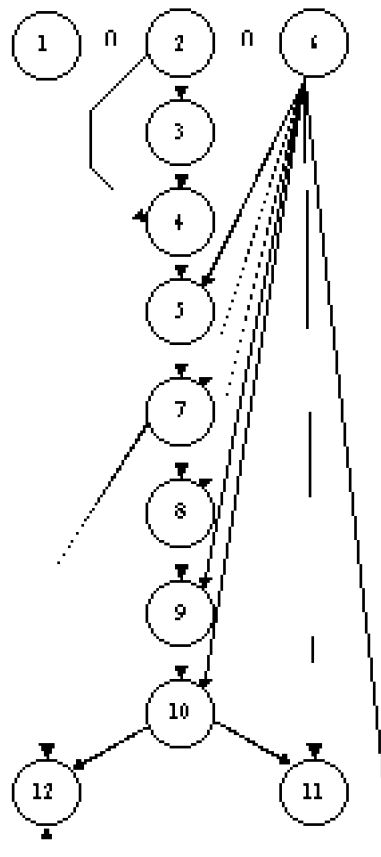


Figure 20 : Événements et états du récit [IV.I.1] reliés par les relations causales

28

Le texte [IV.I.1] est une suite d'événements. Chacun de ces événements est numéroté de 1 à 12 et les douze événements correspondent aux unités d'informations du récit, aux noeuds de la trame narrative : aucun d'entre eux ne peut être supprimé sans que le bon déroulement du récit ne s'en trouve affecté. Dans le schéma [IV.I.1'], ces noeuds sont reliés par des flèches déterminées par des tests spécifiques reposant sur une causalité "naïve". Fayol donne un exemple de questions que peuvent poser de tels tests : **"cet événement aurait-il pu se dérouler si cet état antérieur ou si cette action n'avait pas réalisé les conditions préalable ?"** (Fayol, 2000 : 187).

Après avoir réduit les deux supports auditifs à 16 SCN , ou, autrement dit ici, à 16 noeuds, nous sommes, tant dans le cas du PCR que dans celui de DAN, en présence de telles chaînes causales et nous pouvons satisfaire, pour chacun des événements sélectionnés, la question-test précédemment énoncée. En raison de ces similitudes, nous avons essayé d'adapter le schéma de Trabasso et Sperry (1985) aux deux récits étudiés ici, mais en raison de la profusion de relations conduisant à des figures bien trop confuses, nous avons préféré élaborer les tableaux 17 et 18 qui présentent alors clairement le faisceau de relations sous-tendant chacune des deux histoires. Les points inscrits dans certaines des cases des tableaux notent les relations causales existant entre

²⁸ (Trabasso et Sperry, 1985 cité par Fayol, 2000 : 186).

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

les différentes SCN des textes à restituer. Par exemple, dans le PCR, il est évident que la SCN X, qui correspond à "Le PCR arrive à la maison de sa grand-mère est en relation avec la SCN I, qui correspond à "Le PCR doit aller rendre visite à sa grand-mère", d'où la présence du point à l'intersection de ces deux SCN.

Tableau 17 : Événements du PCR reliés par des relations causales.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
I																
II																
III																
IV																
V																
VI																
VII																
VIII																
IX																
X																
XI																
XII																
XIII																
XIV																
XV																
XVI																

Tableau 18 : Événements de DAN reliés par des relations causales.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
I																
II																
III																
IV																
V																
VI																
VII																
VIII																
IX																
X																
XI																
XII																
XIII																
XIV																
XV																
XVI																

Pour les deux histoires, on peut noter que les relations causales prolifèrent du moment qu'a lieu la ruse de l'élément déclencheur (i.e. le mensonge du loup au sujet de la taille des chemins dans le PCR (SCN V) et le déplacement de la trappe par le renard dans DAN (SCN X)).

On constate également la présence d'une ligne de points à gauche de la diagonale grisée des tableaux — diagonale notant qu'un élément ne peut évidemment être en relation avec lui-même. Cette suite de points montre que, dans un récit, chaque élément est la conséquence directe du précédent et devient la cause de l'élément suivant.

Enfin, la présence de lignes de points notent que les histoires s'organisent autour de quelques SCN plus centrales : dans le cas du PCR, il s'agit de la ruse du loup (SCN V) et du fait que celui-ci dévore et la grand-mère (SCN VIII) et le PCR (SCN XIII) et, pour DAN, la ruse du renard (SCN X) et la chute de DAN dans le piège déplacé (SCN XIV) semblent décisives pour le récit. Le nombre de SCN avec lesquelles ces quelques SCN entretiennent des relations est tellement important qu'il serait absolument impensable de les supprimer : elles apparaissent comme le pivot du texte et leur probabilité de rappel serait, de ce fait, plus élevé (Trabasso *et al.*, 1983).

En effet, il suffit de prendre l'exemple de la SCN VIII du PCR pour montrer que celle-ci entretient effectivement des liens étroits non seulement avec des SCN la précédant, mais également avec des SCN la succédant : le loup mange la grand-mère (SCN VIII) parce qu'il a rencontré le PCR (SCN III), que celui-ci lui a dit qu'il se rendait chez sa grand-mère (SCN IV), que le loup a alors mis en place un stratagème (SCN V) qui lui a permis d'arriver chez la grand-mère avant le PCR (SCN VI), et que, devant la porte de la maison de celle-ci, il a imité la voix du PCR (SCN VII). De même, le fait de manger la grand-mère (SCN VIII) est décisif pour la suite de l'histoire car cela permet au loup de se déguiser en grand-mère (SCN IX), de l'imiter (SCN XI) pour que le PCR ne le reconnaisse pas (SCN XII) et enfin de manger le PCR (SCN XIII).

La distribution des points dans les cases des tableaux n'a pas été manoeuvrée aisée du fait de la difficulté d'interprétation des relations causales d'un récit, difficulté due, entre autres, aux processus d'inférence. En effet, nous venons de montrer que le loup peut manger la grand-mère et la mange (SCN VIII) en raison de toute une série de propositions antérieures et postérieures. Seulement, parmi les éléments précédant l'événement, nous avons longuement hésité à marquer un lien entre les SCN II (i.e. "Le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère") et la SCN VIII (i.e. "Le loup mange la grand-mère"), par exemple. Nous ne l'avons finalement pas inscrit, les inférences nécessaires à la liaison des deux propositions étant trop nombreuses (i.e. si le PCR n'était pas passer par la forêt, elle n'aurait jamais rencontrer le loup qui n'aurait jamais su où habitait la vieille dame, etc.) mais nous sommes consciente de l'arbitrarité de notre décision. En outre, il existe aussi toute sorte de raisons extérieures au co-texte comme le fait que le loup a mangé la grand-mère tout simplement parce qu'il est loup...

En raison de cette abondance de relations causales (désormais RCC pour "Relation de Cause/Conséquence"), nous nous en tiendrons à leur étude et laisserons de côté, pour cette recherche au moins, les autres relations sémantiques pouvant unir les différentes propositions d'un texte narratif.

En outre, Fayol (2000), à la suite de Sperry et Sperry (1996), montre que si l'acquisition de la mise en oeuvre des RCC est précoce (i.e. avant l'âge de 5 ans), la mobilisation des structures capables d'en rendre compte à l'écrit relève d'opérations cognitives coûteuses dont la gestion s'élabore progressivement de 6 à 10 ans. Ces tranches d'âge correspondant à celles expérimentées dans le cadre de cette recherche, les analyses à venir s'annoncent intéressantes.

Cependant, il faut préciser que, sur la base du terrain causal où chaque élément est la conséquence d'un précédent et la cause d'un suivant, seulement certaines RCC sont exprimées explicitement et cette explicitation peut avoir lieu entre événements spatialement proches uniquement. On peut même aller plus loin et spécifier qu'un texte narratif se construit toujours sur une "toile de fond" causale mais peut très bien ne présenter aucune marque causale explicites, c'est-à-dire que ce ne sont pas les seuls marqueurs causaux explicites qui prennent en charge la dimension causale du récit. Cependant, ils y contribuent.

3. LE CODAGE DES RCC

Qu'il s'agisse de RCC ou d'autres relations sémantiques, rappelons qu'un nombre important d'auteurs (Halliday et Hasan, 1976 ; Chafe, 1979 ; Bronckart et Schneuwly, 1984 ; Berman, 1988 ; Lehmann, 1988 ; Bamberg et Marchman, 1990 ; Koch, 1995 ; Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud *et al.*, 2000) ont travaillé sur ce que Berman et Slobin (1994) ont appelé le "*syntactic packaging*". En effet, l'étude des formes linguistiques utilisées pour lier deux événements ne manque pas d'intérêt car ces outils représentent, nous l'avons déjà spécifié, un des aspects les plus importants de l'organisation générale d'un récit.

Pour coder les RCC, nous nous sommes basée sur les travaux de Koch (1995) qui nous semblent être un bon récapitulatif des diverses possibilités de marquage²⁹. L'auteur souligne :

"En écrivant, nous nous voyons constamment obligés de "joindre", de combiner, par des procédés syntaxiques, les représentations linguistiques de deux — ou de plusieurs — états de choses extralinguistiques. Tous les procédés de jonction se situent sur un continuum défini par deux principes fondamentaux : la juxtaposition de deux phrases et l'intégration d'une séquence dans une autre"(Koch, 1995 : 15).

Les différents moyens de combiner des propositions peuvent être rangés dans deux grandes classes qui sont "les outils parataxiques" et "les outils hypotaxiques".

3.1. LES OUTILS PARATAXIQUES

Sous le terme de "parataxe", Koch (1995) regroupe les ensembles de propositions

²⁹ Cette théorie semble être la mieux adaptée à notre recherche , et ce, pour deux raisons essentielles : d'une part, nous apprécions la clarté du modèle et, d'autre part, il s'adapte parfaitement au découpage en clauses défini dans le chapitre 3. Cependant, nous sommes consciente que cette théorie est loin d'être la seule à avoir traité de ces problèmes (Tesnière, 1969 ; Ducrot, 1972 ; Morel, 1985 ; Givón, 1990 ; Clément, 1991) et que la terminologie utilisée par Koch (1995) est tout à fait discutable.

conservant chacune une autonomie syntaxique : la juxtaposition et la coordination. Ces indépendances peuvent se schématiser comme suit :

Figure 21 : Schématisation de la parataxe : juxtaposition (1) et coordination (2).

(1) Juxtaposition [A] [B]	(2) Coordination [A]•[B]
(1) Juxtaposition [A] [B]	(2) Coordination [A]•[B]

Dans le cas de la juxtaposition, les deux propositions A et B sont apposées sans qu'aucun lien syntaxique ne les unisse.

En revanche, pour la coordination, A et B sont en liaison directe grâce à un élément de jonction explicite (ici noté •) : il peut s'agir soit d'une conjonction de coordination (et, mais, car, etc.), soit d'un adverbe dit conjonctif ou coordinatif (Riegel *et al.*, 1994) (alors, enfin, puis, par contre, etc.).

Précisons ici que, même si "donc" fait partie du fameux adage "Mais où est *donc* Ornicar ?" et devrait alors être traité comme une conjonction de coordination, il sera considéré, à la suite de Riegel *et al.* (1994), comme un adverbe conjonctif. En effet, les auteurs montrent que le comportement syntaxique de cette unité témoigne d'une appartenance à la catégorie des adverbes conjonctifs plutôt qu'à celle des conjonctions de coordination. Les grammairiens présentent trois tests à même de départager ces deux ensembles de coordinateurs : d'une part, les adverbes conjonctifs sont cumulables entre eux ("puis ensuite") alors que les conjonctions ne le sont jamais ("*or ou").

D'autre part, les adverbes conjonctifs peuvent se combiner avec une conjonction de coordination si et seulement si celle-ci est antéposée ("et ensuite"/"*ensuite et").

Enfin, et contrairement aux conjonctions de coordination toujours placées en tête du segment qu'elles introduisent, les adverbes conjonctifs jouissent d'une certaine mobilité ("Le PCR est entré dans le bois, il a ensuite rencontré le loup"). Si l'on soumet "donc" à ces tests, on constate effectivement que celui-ci se comporte exactement comme un adverbe conjonctif ("donc ensuite" (test 1), "ensuite donc" (test 2), "Après avoir mangé le PCR, le loup a donc fait une sieste" (test 3)) et non comme une conjonction de coordination.

3.2. LES OUTILS HYPOTAXIQUES

L'hypotaxe recouvre les propositions entretenant un rapport de dépendance, telles que les clauses subordonnées fléchies et non fléchies. Ces différents enchâssements peuvent être représentés de la façon suivante :

Figure 22 : Schématisation de l'hypotaxe.

[A•B]
[A•B]

Ici, l'élément de relation intègre la proposition B dans la syntaxe de la proposition A. Ce relateur peut prendre plusieurs formes selon que la clause soit une subordonnée

fléchie (pronom relatif, conjonction de subordination) ou non-fléchie (forme verbale non conjuguée : infinitive, gérondive ou participiale).

3.3. DU [+ INTÉGRÉ] AU [- INTÉGRÉ]

Koch (1995) distribue ces quatre moyens de connexion sur un axe allant d'un pôle [- intégré] à un pôle [+ intégré] que nous pouvons représenter comme suit :

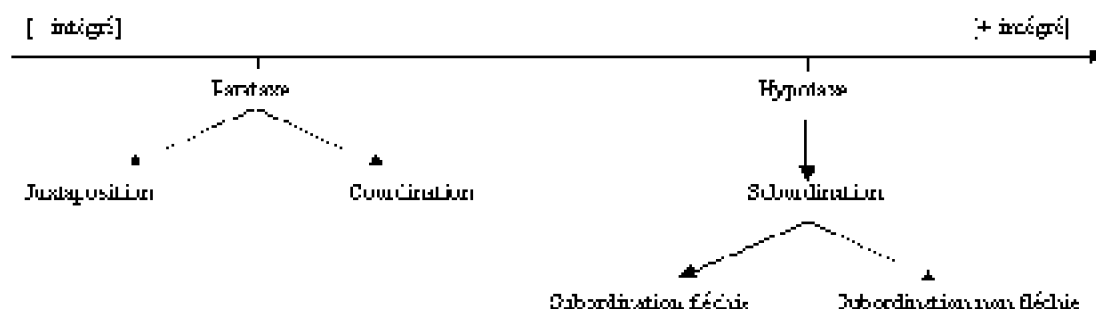


Figure 23 : Schématisation des différents degrés d'intégration de Koch (1995).

Pour illustrer cette figure, nous pouvons donner un exemple pour chacune des catégories représentées :

- | | |
|--------------------------------------|----|
| | 1. |
| Il a peur, il tombe. | |
| | 2. |
| Il a peur et il tombe. | |
| | 3. |
| Il tombe car il a peur. | |
| | 4. |
| Comme il a peur, il tombe. | |
| | 5. |
| Il tombe parce qu' il a peur. | |
| | 6. |
| Ayant peur, il tombe. | |

Ainsi, (1) correspond à la juxtaposition, (2) et (3) à la coordination et (4), (5) à la subordination fléchie et (6) à la subordination non fléchie. Ces exemples montrent que le sujet a effectivement le choix entre différentes formes et différents ordres de présentation pour exprimer une RCC mais précisons que cet inventaire est loin d'être exhaustif. En effet, il existe bien plus de possibilités que les 6 posées ici : sa peur provoque sa chute, sa peur le fait tomber...

Aussi faut-il être bien clair : l'étude à venir n'observe la RCC qu'au travers de la juxtaposition, de la coordination et de la subordination c'est-à-dire qu'elle ne prend pas en compte le sémantisme et la construction des verbes, ni même le sémantisme des propositions les contenant.

Il est cependant nécessaire d'insister sur le fait que toutes les formes citées en exemple ne sont pas exactement identiques, c'est-à-dire que le sujet n'a pas véritablement le choix entre différents moyens syntaxiques équivalents : ce choix est, en effet, imposé par un grand nombre de critères d'ordre cognitif, sémantique, syntaxique, pragmatique, etc.

Dans une perspective développementale, de nombreux auteurs (Peterson et McCabe, 1983 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Berman, 1988, 1990 ; Ragnasdottir, 1991 ; Berman et Slobin, 1994) font correspondre ces trois possibilités de marquage (i.e. juxtaposition vs coordination vs subordination) à trois stades développementaux : les enfants commencent par juxtaposer les événements à relater (i.e. effet de "liste"), puis autour de l'âge de 5 ans, ils ont recours à la coordination avec une utilisation massive de la conjonction de coordination "et", et c'est seulement vers l'âge de 9 ans que les sujets parviennent à exploiter les trois moyens disponibles (i.e. effet de "texte").

Précisons que, comme l'a fait Koch (1995), quelques auteurs (Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud *et al.*, à paraître ; Blanche-Benveniste, 1995) départagent la subordination en subordination fléchie et non fléchie et montrent que le type de connexion apparaissant comme le plus intégré sur l'échelle de Koch (i.e. la subordination non fléchie) correspond à une acquisition tardive (Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud *et al.*, à paraître) et à une forme relativement rare en français parlé (Blanche-Benveniste, 1995). L'acquisition tardive s'expliquerait, entre autre, par le fait que le sujet doit garder en tête le sujet de l'action afin de l'intégrer dans la principale et le temps afin d'assurer la concordance requise par la dépendance.

Pour traiter la RCC, nous allons organiser notre étude en deux chapitres : d'une part, nous observerons les RCC *restituées* par les sujets car présentes dans les supports initiaux et, d'autre part, nous décrirons les RCC *ajoutées* car absentes des supports initiaux. En effet, ce n'est pas parce qu'un sujet ne restitue pas les RCC des textes initiaux qu'il n'a pas acquis cette relation sémantique. Rappelons que les sujets restituent en priorité les moments importants de l'histoire et nous allons voir que certaines des RCC relevées dans les supports participent à ces passages. Aussi le chapitre consacré aux RCC ajoutées permet-il d'éviter d'aboutir à des conclusions trop hâtives quant à l'acquisition de la relation sémantique qui nous intéresse ici.

Chapitre 6 : LES RELATIONS DE CAUSE/CONSÉQUENCE RESTITUÉES

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, après avoir mentionné et justifié la sélection des RCC explicites des supports initiaux, nous présentons les RCC explicites retenues. Ensuite, nous analysons leur rappel. Comme pour les précédents chapitres d'analyse, l'étude propose d'abord des

commentaires d'ordre global, c'est-à-dire que les outils de connexion sont considérés sans prise en compte de la catégorie à laquelle ils appartiennent puis ensuite, elle observe chacun de ces différents moyens individuellement (i.e. juxtaposition vs coordination vs subordination fléchie vs subordination non fléchie). Jusque là, le travail est quantitatif mais un examen du rappel de la première RCC explicite de chacun des textes initiaux permet d'illustrer ces données chiffrées. Le choix de cette première RCC explicite n'est pas arbitraire : il s'explique par le fait que l'outil de connexion employé par les auteurs est le même dans l'une et dans l'autre des deux histoires-soutiens (i.e. tellement/si...que).

1. LES SUPPORTS INITIAUX

1.1. LE CHOIX DES RCC

Il est très difficile de repérer les différentes RCC d'un texte et la tâche de codage est grandement facilitée par la présence de marque explicite (Trabasso *et al.*, 1983). Aussi n'avons-nous conservé que les RCC exprimées par une marque explicite, et les cas de juxtaposition n'ont donc pas été pris en compte. Ce choix s'explique par un souci d'objectivité. En effet, en lisant les textes initiaux, il est clair qu'un texte narratif se construit principalement sur des relations causales (Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Shank et Abelson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979 ; Warren *et al.*, 1979 ; Black et Bower, 1980 ; Trabasso *et al.*, 1983 ; Fayol, 2000) et une RCC pourrait être identifiée entre chacune des clauses ou presque. Prenons simplement un exemple de DAN qui montre que nous ne pouvions considérer l'ensemble des RCC explicites et non explicites :

[IV.6.1] Texte initial (195)

22. Le lapin était si gentil 23. que Dan ne se sentit pas la force 24. de tirer sur lui. 25. "Il ne s'agit pas de jouer, 26. dit-il, l'air vexé. 27. Rentre chez toi 28. de peur qu'il ne t'arrive un malheur 29. Quel malheur ?" murmura le petit lapin. 30. Et il partit 31. en sautant avec un air intrigué. 32. Juste à ce moment, Dan entendit un léger bruit derrière lui. 33. Il se retourna 34. et vit la petite fille indienne tapie dans la broussaille. 35. "Hi ! hi ! hi ! riait-elle 36. en se moquant de lui. 37. Tu n'as pas du tout l'air d'un chasseur !

Ici, la clause 35 est juxtaposée à l'ensemble de propositions qui la précèdent mais il est pourtant clair que les moqueries de l'indienne sont en relation directe avec le fait que DAN n'ait pas tué le lapin : c'est *parce que*³⁰ le trappeur a épargné le lapin que la petite indienne doute de ses capacités de chasseur.

Il semblerait donc que l'on peut reconstruire des RCC à de nombreux endroits des récits-soutiens sans que celles-ci soient clairement marquées. Aussi avons-nous choisi de nous préoccuper que des RCC exprimées explicitement dans les textes initiaux.

³⁰ Trouvant que la restructuration des énoncés au moyen de la conjonction de subordination "parce que" rend plus limpide la RCC existant entre les différentes propositions des passages à étudier, nous y avons fréquemment recours dans les deux chapitres à venir.

Autrement dit, nous observerons seulement les RCC faisant appel à une coordination ou à une subordination fléchie ou non fléchie.

Cependant, au niveau de la coordination aussi, nous avons effectué une sélection : nous avons volontairement laissé de côté les RCC exprimées au moyen de la conjonction de coordination "et". Par définition, "et" a pour fonction de **"réunir deux propositions dans une sorte de lien qui représente une relation d'équivalence du type entier-entier entre deux propositions indépendantes"** (Berman, 1990 : 1³¹) c'est-à-dire que cette entité aurait une fonction additive. Cependant, on est aujourd'hui conscient de la plurifonctionnalité de ce marqueur de relation (Clancy *et al.*, 1976 ; Eisenberg, 1980 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Fayol, 1986 ; Berman, 1990 ; Ragnasdottir, 1991 ; Berman et Slobin, 1994 ; Sébastien et Slobin, 1994) et notre corpus ne fait pas exception à la règle surtout au niveau des restitutions des plus jeunes sujets.

Cette remarque se résume à l'observation qui pose que dans le système d'encodage sémantique de l'enfant **"de nouvelles formes expriment d'abord d'anciennes fonctions, et de nouvelles fonctions sont tout d'abord exprimées par d'anciennes formes"** (Slobin, 1973 : 184³² ; Werner et Kaplan, 1984).

Sur la base de ces restrictions qui nous semblent essentielles à un traitement objectif des histoires-soutiens, nous avons pu relever, dans chacun des textes soumis à restitution, quatre liens interpropositionnels exprimant une RCC explicite. Nous allons donc présenter ces ensembles de clauses afin d'observer les outils utilisés par les auteurs pour rendre compte de ces dépendances.

Tableau 19 : RCC présentes dans le PCR et dans DAN.

³¹ (Notre traduction) : "...join two propositions in a type of clause linkage or nexus which represents a whole-whole equivalence relation between two independant clauses" (Berman, 1990 : 1).

³² (Notre traduction) : "New forms first express old functions, and new functions are first expressed by old forms" (Slobin, 1973 :184).

	PCR	DAN
RCC 1	7. Une fois, elle lui offrit un petit chaperon de velours rouge 8. et la fillette le trouva si joli, 9. il lui allait tellement bien, 10. qu'elle ne voulut plus porter autre chose 11. et qu' on ne l'appela plus que Le Petit Chaperon Rouge.	22. Le lapin était si gentil 23. que Dan ne se sentit pas la force 24. de tirer sur lui.
RCC 2	84. mais à présent son bouquet était si gros 85. que c'est tout juste 86. si elle pouvait le porter.	37. Tu n'as pas du tout l'air d'un chasseur ! 38. Mais si, dit Dan, je suis un grand trappeur ! 39. Je suis même un très grand trappeur ! 40. Je chasse le daim, les ours, les renards. 41. Vraiment ? demanda la petite indienne d'une voix intimidée. 42. Alors tu me donneras un renard
RCC 3	131. Il faut que tu entres 132. et que tu voies 133. si elle a quelque chose 134. qui ne va pas." 134. Il entra donc	62. Bonne idée, ricana le petit renard 63. car c'en était un.
RCC 4	159. Le Petit Chaperon Rouge courut chercher de grosses pierres 160. qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup ; 161. et quand il se réveilla 162. et voulut bondir, 163. les pierres pesaient si lourd 164. qu' il s'affala	156. À la fin, le renard qui n'était pas méchant , 157. ouvrit la trappe.

Comme le montre cet inventaire de formes rendant compte de la RCC explicite, l'auteur du PCR exploite peu l'ensemble des procédés disponibles présentés dans l'introduction de cette partie syntaxique alors que l'auteur de DAN diversifie nettement plus ses choix. En effet, dans le texte [- connu], chaque RCC explicite est exprimée par un outil de connexion différent : on trouve une conjonction de coordination (i.e. "car"), un adverbe conjonctif (i.e. "alors") et deux subordonnées fléchies (i.e. "si...que" et "qui n'était pas méchant"). En revanche, dans le texte [+ connu], la forme "tellement/si...que" est répétée trois fois.

Avant d'observer si les sujets ont, ou non, restitué ces informations et l'outil syntaxique utilisé pour en rendre compte, quelques précisions sont nécessaires : premièrement, il est à rappeler que "donc" a été compté comme adverbe conjonctif plutôt que comme conjonction de coordination (cf. introduction de cette partie "Analyses

syntaxiques"). Deuxièmement, il est important de préciser que nous avons été particulièrement attentive aux différentes occurrences de "alors" qui est, lui aussi, plurifonctionnel. Il peut, en effet, marquer la séquentialité (Gerecht, 1987 ; Kern, à paraître) ou se comporter comme un organisateur textuel du type "soudain", "tout à coup", etc. (Adam, 1984 ; Fayol, 1986 ; Hansen, 1996).

Précisons également que ces RCC explicites n'ont pas toute la même saillance. La RCC 2 du PCR, par exemple, est moins importante que les autres : l'histoire du PCR progresse effectivement sans aucune incohérence même si la taille du bouquet confectionné par la fillette n'est pas prise en compte. Les précédents chapitres nous ont permis de noter que les sujets étaient particulièrement sensibles à l'effet de niveau (Kintsch et Van Dijk, 1978) et la non restitution des passages contenant une RCC explicite entraîne, évidemment, une diminution des moyennes de RCC restituées.

1.2. CODAGE

Comme il en a été du codage des CN (cf. chapitre 4) et des SCN (cf. chapitre 5), nous avons travaillé sur la base d'une cotation en 1 vs 0 : une RCC explicite restituée a été codée 1 et une RCC explicite non rappelée a été codée 0.

Notons ici que les cas des sujets ayant restitué une RCC au moyen d'une juxtaposition ou de la conjonction de coordination "et" ont été codés 1. En effet, ces deux outils de connexion permettent, aussi bien que les autres (i.e. conjonctions de coordination autre que "et", adverbes conjonctifs, subordination fléchie et non fléchie), d'exprimer une RCC et le fait de n'avoir pas compté les RCC des supports exprimées par ces moyens n'interdit pas de considérer les cas des sujets y ayant recours. Sans cela d'ailleurs, l'analyse serait faussée en ce sens que nous ne ferions aucune différence entre le sujet ayant restitué une RCC au moyen d'une juxtaposition ou de "et" et le sujet n'ayant pas restitué la RCC en question.

2. LES RESTITUTIONS DES SUJETS

2. 1. TOUS MOYENS DE CONNEXION CONFONDUS

2.1.1. Hypothèses

Rappelons qu'à la suite de Sperry et Sperry (1996), Fayol (2000) montre que, si l'acquisition de la mise en oeuvre des RCC est précoce (i.e. avant l'âge de 5 ans), la mobilisation des structures capables d'en rendre compte à l'écrit relève d'opérations cognitives coûteuses dont la gestion s'élabore progressivement de 6 à 10 ans. Aussi et en rapport avec notre protocole expérimental, nous pouvons prédire trois hypothèses :

Premièrement, nous pensons que la restitution d'un texte [+ connu] facilitera le rappel des RCC en raison du fait que les sujets, déjà en possession de la trame narrative et donc libérés des activités de hauts niveaux (i.e. planification du contenu, par exemple),

pourront accorder plus de ressources cognitives à ce travail que lors de la tâche de restitution du texte [– connu].

Deuxièmement, les proportions de restitution des différentes RCC explicites devraient être fonction de l'âge, l'activité de liage s'acquérant progressivement.

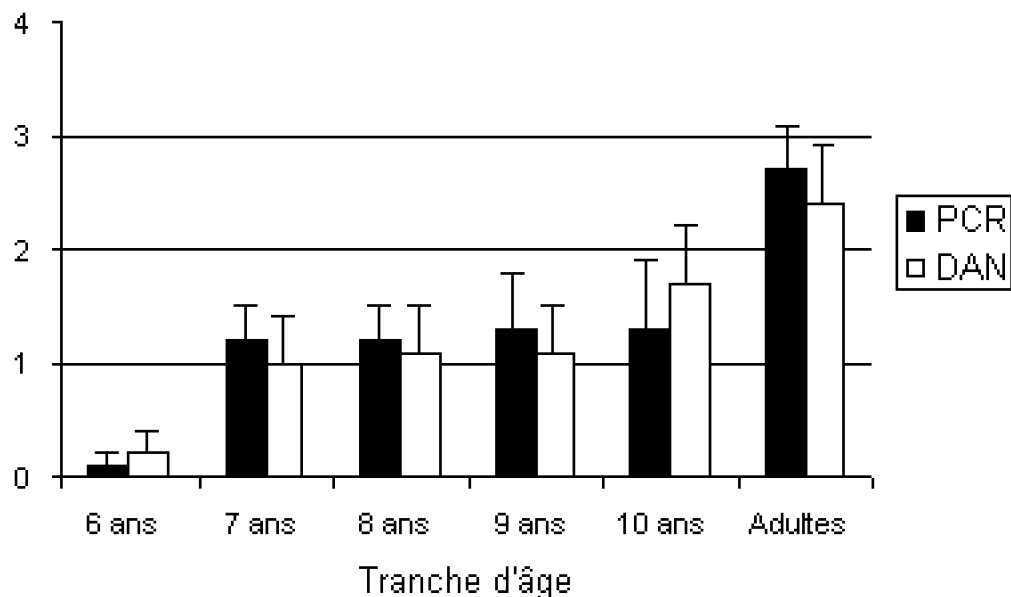
Enfin, nous aimerions vérifier si la première hypothèse est validée pour l'ensemble des tranches d'âge ou seulement certaines d'entre elles. A priori, nous pensons que seules les plus jeunes tranches d'âge contribueront à cette supériorité d'un texte sur l'autre (i.e. plus de RCC explicites restituées dans le PCR que dans DAN) car ce sont eux qui souffrent en priorité de surcharge cognitive du fait de la non-automatisation de nombreuses activités essentielles à la production de narrations écrites.

2.1.2. Résultats

Le tableau 20 et le graphe 9 présentent les nombres moyens de RCC explicites restituées ainsi que les valeurs d'écart-type et de centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, et ce, tous moyens de connexion confondus. Nous serons prudente quant à l'interprétation de ces données car la variation interindividuelle est considérable.

Tableau 20 : Nombre moyen de RCC restituées, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, tous moyens de connexion confondus.

Texte	Âge	Nb moyen de RCC restituées	Écart-type	Centile10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	0,1	0,3	0	0,5
	7 ans	1,2	0,6	0	2
	8 ans	1,2	0,7	0	2
	9 ans	1,3	1,1	0	3
	10 ans	1,3	1,2	0	3
	Adultes	2,7	0,8	2	4
DAN	6 ans	0,2	0,4	0	1
	7 ans	1	0,8	0	2
	8 ans	1,1	0,9	0	2,5
	9 ans	1,1	0,8	0	2
	10 ans	1,7	1,1	0	3
	Adultes	2,4	1,1	1	4



Graph 9 : Nombre moyen de RCC restituées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, tous moyens de connexion confondus.

2.1.2.1. Le texte

Contrairement à nos attentes, la variable "texte" à un effet non significatif sur le nombre de RCC explicites restituées par les sujets, ce qui veut dire que le trait [+ connu] ne facilite en rien le rappel des RCC comme le prédisait l'hypothèse formulée à ce propos. Cela ne nous étonne guère étant donné les importantes valeurs d'écarts-types relevées dans le tableau 20 et schématisées sur le graph 9.

2.1.2.2. L'âge

La variable "âge", au contraire, a une influence significative sur le nombre de RCC explicites rappelées par les sujets ($F_{(5,54)} = 13,850$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 5,533$; $p = 0,0003$ pour DAN).

Si l'on s'en tient aux écarts significatifs entre une tranche d'âge et celle lui succédant immédiatement, on peut dégager trois paliers acquisitionnels dans le PCR : les 6 ans d'une part ($p = 0,007$), les 7, les 8, les 9 et les 10 ans, d'autre part ($p = 0,0009$), et enfin les adultes. Ici, les enfants de 6 ans restituent, en moyenne, 0,1 RCC sur 4 alors que les sujets constituant le second groupe en rappellent 1,2 et que les adultes, composant le dernier stade, en reprennent 2,7 sur 4, en moyenne.

Dans DAN, cette même observation aboutit au dégagement de deux stades seulement : les enfants s'opposent aux adultes ($p = 0,03$). Le stade 1 reprend 1 RCC sur 4 en moyenne tandis que les adultes en restituent 2,4 en moyenne.

Ces quelques chiffres valident donc l'hypothèse testée ici en même temps que les remarques de Fayol (2000) qui constate que la construction de modèles mentaux correspondant aux chaînes causales évolue à nouveau entre 6 et 10 ans. L'auteur impute cette stagnation, voire même cette diminution des capacités de mobilisation des

connaissances relatives aux chaînes causales — car rappelons que ce type de relations sémantiques est acquis autour de 5 ans — aux contraintes propres à l'écrit.

Par ailleurs et parallèlement à cette conclusion, il ne faut pas perdre de vue que, d'une part, nous sommes en train d'observer les RCC présentes dans les textes initiaux et restituées ou non par les sujets et, d'autre part, que certaines de ces 8 RCC (i.e. 4 dans le PCR et 4 dans DAN) relèvent du détail.

2.1.2.3. Le texte et l'âge

La conclusion à laquelle l'observation de la variable "texte" nous a conduit, à savoir que le trait [+ connu] ne facilite en rien la restitution des 8 RCC explicites observées, est applicable à chacune des six tranches d'âge. En effet, les différences entre les rappels sont faibles et la variation interindividuelle est, comme nous l'avons déjà spécifié, conséquente.

2.2. PAR MOYEN DE CONNEXION

2.2.1. Hypothèses

Nous testons, comme d'habitude, d'abord la variable "texte" et à son sujet nous postulons que la restitution des RCC explicites du PCR se fera au moyen d'outils de connexion plus intégrés que ceux qui exprimeront les RCC explicites de DAN. En effet, nous avons vu que le déplacement de gauche à droite sur le continuum de Koch (1995) relève d'un travail cognitif important (i.e. garder en tête le sujet et le temps de l'action lorsque l'on produit une subordonnée non fléchie, par exemple) que le trait [+ connu] devrait faciliter.

En considérant la variable "âge" nous souhaitons vérifier les conclusions auxquelles ont abouti les travaux déjà effectués sur le sujet et cités en introduction : nos données retracent-elles les trois stades développementaux définis (i.e. juxtaposition puis coordination puis seulement ensuite subordination) ? Si c'est le cas, les enfants de 6 ans devraient donc privilégier les liens parataxiques et, parmi eux, la juxtaposition, tandis que les plus grands devraient commencer à faire apparaître des liens explicites entre les différents événements entretenant une RCC.

Troisièmement, nous pensons que seules les tranches d'âge d'enfants devraient contribuer à la diversification des outils de connexion dans le texte [+ connu] car les adultes, régulièrement exposés et habitués à manier ce type d'outils complexes, ne feront aucune différence entre la restitution des RCC explicites du PCR et de DAN.

2.2.2. Résultats

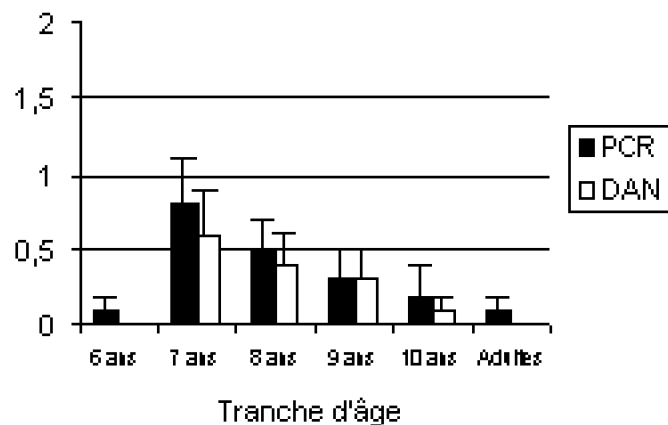
2.2.2.1. L'échelle de Koch

Pour répondre à ces trois hypothèses, nous exploitons les données qui sont exposées dans le tableau 21. Elles correspondent aux nombres moyens de juxtaposées, de coordonnées, de subordonnées fléchies et de subordonnées non fléchies, quantités s'accompagnant également des valeurs d'écarts-type et de centile. Pour chacun des

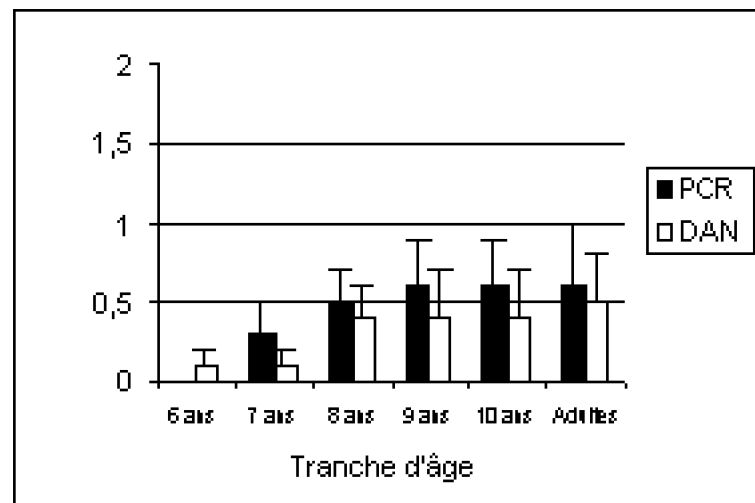
moyens de connexion, la variation interindividuelle demeure importante mais les résultats précédents se répartissent dans les différentes catégories de manière tout à fait intéressante :

Tableau : Nombre moyen des différents outils de connexion utilisés pour restituer les RCC, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

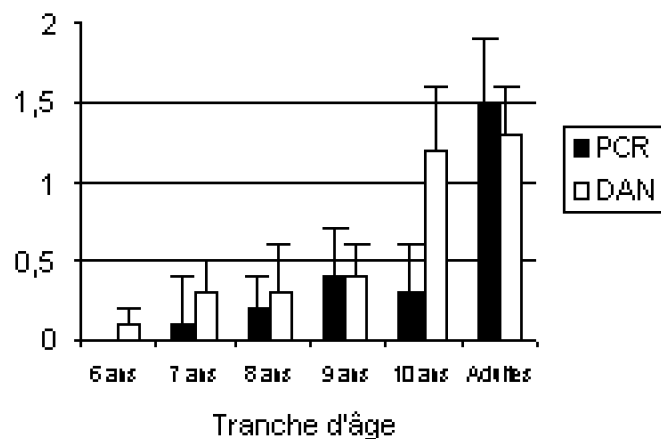
Text	Âge	Juxtaposées				Coordonnées				Sub. fléchies				Sub. non fléchies			
		Nb	ET	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Nb	ET	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Nb	ET	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Nb	ET	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}
PCR	6 ans	0,1	0,3	0	0,5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	7 ans	0,8	0,7	0	2	0,3	0,4	0	1	0,1	0,3	0	0,5	0	0	0	0
	8 ans	0,5	0,5	0	1	0,5	0,5	0	1	0,2	0,4	0	1	0	0	0	0
	9 ans	0,3	0,4	0	1	0,6	0,6	0	1,5	0,4	0,6	0	1,5	0	0	0	0
	10 ans	0,2	0,4	0	1	0,6	0,6	0	1,5	0,3	0,6	0	1,5	0,2	0,4	0	1
	Adoles	0,1	0,3	0	0,5	0,6	0,8	0	2	1,5	0,9	0	2,5	0,5	0,7	0	1,5
	Adultes	0,1	0,3	0	0,5	0,6	0,8	0	2	1,5	0,9	0	2,5	0,5	0,7	0	1,5
DAN	6 ans	0	0	0	0	0,1	0,3	0	0,5	0,1	0,3	0	0,5	0	0	0	0
	7 ans	0,6	0,6	0	1,5	0,1	0,3	0	0,5	0,3	0,4	0	1	0	0	0	0
	8 ans	0,4	0,5	0	1	0,4	0,5	0	1	0,3	0,6	0	1,5	0	0	0	0
	9 ans	0,3	0,4	0	1	0,4	0,6	0	1,5	0,4	0,5	0	1	0	0	0	0
	10 ans	0,1	0,3	0	0,5	0,4	0,6	0	1,5	1,2	0,9	0	2,5	0	0	0	0
	Adoles	0,1	0,3	0	0,5	0,4	0,6	0	1,5	1,2	0,9	0	2,5	0	0	0	0
	Adultes	0,1	0,3	0	0,5	0,4	0,6	0	1,5	1,2	0,9	0	2,5	0	0	0	0



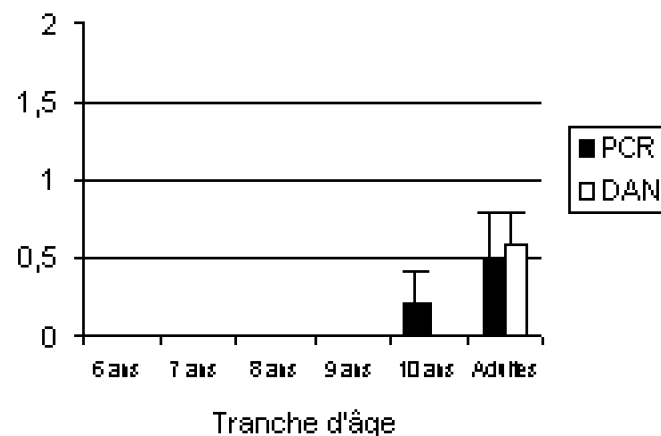
Graphe 10 : Nombre moyen de juxtaposées utilisées pour restituer les RCC et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 11 : Nombre moyen de coordonnées utilisées pour restituer les RCC et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 12 : Nombre moyen de sub. fléchies utilisées pour restituer les RCC et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 13 : Nombre moyen de sub. non fléchies utilisées pour restituer les RCC et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Ces quatre graphes montrent que les outils parataxiques (i.e. juxtaposition et coordination) diminuent avec l'âge alors que les moyens hypotaxiques (i.e. subordination fléchie et non fléchie) se développent indéniablement en fonction de cette même variable. Nous pouvons, d'ailleurs, préciser que l'âge a un effet significatif sur les liaisons utilisées (parataxe = $F_{(5,54)} = 2,944$; $p = 0,02$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 2,987$; $p = 0,04$ pour DAN ; hypotaxe = $F_{(5,54)} = 10,853$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 11,070$; $p = 0,02$ pour DAN). Les degrés de significativité sont moins importants lorsqu'il s'agit des outils parataxiques mais le graphe 11 montre que la coordination croît légèrement de 6 ans à l'âge adulte, et cette augmentation atténue alors la forte chute d'utilisation de juxtaposées, réduisant ainsi les écarts entre tranches d'âge. Dans le cas des moyens hypotaxiques, les deux ensembles d'unités les composant contribuent au développement de cette possibilité de connexion et la courbe devient clairement exponentielle.

Si la variable de l'âge est, comme nous venons de le voir très grossièrement, intéressante d'analyse car très influente sur les différents moyens de connexion pouvant rendre compte d'une RCC, celle du texte est sans incidence sur ces mêmes outils. En effet, pour toutes les catégories, le texte a un effet non significatif, et ce, quel que soit le groupe d'âge considéré. La première hypothèse, qui prédisait que les rappels du texte [+ connu] présenteraient des outils de connexion plus intégrés, et la troisième, qui posait que le trait [+ connu] aiderait les enfants à diversifier les moyens employés, sont donc infirmées, et l'examen qui suit envisage les différentes possibilités de connexion en fonction de la variable de l'âge seulement.

La juxtaposition

Pour ce qui est de la juxtaposition, la variable de l'âge a une influence significative sur le pourcentage de RCC restituées au moyen de cet outil, et ce, tant dans le PCR que dans DAN ($F_{(5,54)} = 2,965$; $p = 0,01$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 3,233$; $p = 0,01$ pour DAN).

Cependant, les différences, d'une tranche d'âge à l'autre, ne sont significatives qu'entre les 6 et les 7 ans ($p = 0,002$ pour le PCR et pour DAN). En effet, pour les deux histoires-soutiens, les 6 ans ont très peu recours à la juxtaposition alors que les 7 ans se servent particulièrement de ce procédé. Précisons que si ces plus jeunes sujets juxtaposent peu, ils n'en coordonnent ou en subordonnent pas plus comme on peut le voir sur les différents graphes. En fait, peu de 6 ans restituent les RCC donc peu de 6 ans exploitent les moyens d'en rendre compte.

En revanche, il est plutôt surprenant que l'on ne puisse pas identifier différents paliers acquisitionnels de 7 ans à l'âge adulte. Deux explications semblent possibles : d'une part, il est clair qu'ici aussi les valeurs d'écart-types sont non négligeables — surtout chez les plus jeunes — et, d'autre part, que la diminution des courbes du PCR et de DAN sont très régulières, témoignant d'un abandon progressif de ce moyen de connexion. Si l'on observe les nombres moyens, on s'aperçoit toutefois que l'on passe, pour le PCR, de 0,8 RCC exprimées au moyen de la juxtaposition chez les 7 ans à 0,1 chez les adultes et, pour DAN, de 0,6 chez les 7 ans à 0 chez les adultes.

La coordination

Pour la coordination, cette même variable de l'âge n'a aucun effet significatif sur le pourcentage de sujets l'utilisant. De même, on ne note aucune différence significative entre une tranche d'âge et celle lui succédant immédiatement car l'augmentation des formes coordonnées est plutôt faible. Les nombres moyens les plus importants sont, en effet, ceux obtenus par les adultes et, dans le meilleur des cas, 0,6 RCC sur 4 sont rendues au moyen d'une conjonction de coordination ou d'un adverbe conjonctif.

La subordination fléchie

La variable de l'âge, qu'il s'agisse du PCR ou de DAN, a un effet hautement significatif sur le pourcentage de RCC restituées au moyen de la subordination fléchie ($F_{(5,54)} = 8,354$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 6,725$; $p < 0,0001$ pour DAN).

Ici, et contrairement aux deux autres outils vus précédemment, on peut dégager différents stades développementaux : quel que soit le texte, on remarque deux paliers mais ces deux groupes ne se constituent pas des mêmes sujets selon que le support soit [+/- connu]. En effet, dans le PCR, c'est l'ensemble des enfants qui s'oppose aux adultes ($p = 0,0001$) alors que dans DAN, le premier stade se compose des 6, des 7, des 8 et des 9 ans et le second se constitue des 10 ans et des adultes ($p = 0,006$).

Cette différence de répartition s'explique très simplement. Rappelons, en effet, que la première et la dernière RCC explicite de DAN sont traduites au moyen de propositions subordonnées fléchies. Dans la RCC 1, on trouve la forme "si...que" et dans la RCC 4, on constate la présence d'une relative. Si l'on observe maintenant les restitutions effectuées sur cette base, le nombre de sujets de 10 ans répétant littéralement la forme entendue lors de la phase de préparation au travail d'écriture est frappant (i.e. 6 enfants sur 8 restituant la RCC 1 et 5 enfants sur 7 rappelant la RCC 4).

Nous pouvons profiter de cette remarque pour spécifier que même si, globalement, il n'existe aucune différence quantitative entre les rappels du PCR et ceux de DAN, en observant les productions réelles des sujets, on en note une non négligeable : lorsque les sujets restituent les RCC explicites du PCR, il est extrêmement rare de retrouver le moyen utilisé par l'auteur tandis qu'en situation de restitution de DAN, on retrouve fréquemment la forme auditivement induite par le support.

Pour valider plus scientifiquement cette constatation, nous avons calculé un pourcentage de formes reprises littéralement dans le PCR puis dans DAN et les proportions obtenues sont, respectivement, 42,5 % et 82 %.

L'important pourcentage trouvé pour DAN montre que, certes, les formes de subordination fléchie sont reprises mais que les autres outils aussi. Par exemple, la RCC 3 qui est exprimée par la conjonction de coordination "car" et qui correspond à une construction un peu particulière, se retrouve dans quelques productions :

[IV.6.3] Texte initial (195)

62. Bonne idée, ricana le petit renard 63. car c'en était un.

[IV.6.4] MAR 9F4E2 (60)

30. Dane alla se reposer 31. et le renard car s'en n'était un 32. alla se mettre à la plasse <du> de la grosse <trapeil> trape

On pourrait alors émettre l'hypothèse que, pour le PCR, l'appropriation du texte permettrait un certain recul qui se traduirait par l'utilisation de moyens syntaxiques personnels, activité impossible lors de la restitution de DAN que les sujets découvrent le jour de l'expérimentation. Le trait [+ connu] permettrait une synthèse de l'information alors que le récit [- connu] donnerait lieu à un rappel mot à mot.

La validité de cette hypothèse peut être renforcée par l'observation d'un autre passage du texte initial :

[IV.6.5] Texte initial (195)

48. **À peine** avait-il dit "renard" 49. **qu'un** animal à la fourrure rouge et au museau blanc bondit devant lui.

Ce marqueur "à peine...que" est restitué par 32,5 % des sujets. Il est également intéressant de constater que certains l'utilisent au même endroit que l'auteur avec inversion du sujet comme il en est du récit initial (ex. [IV.6.6]) ou sans (ex. [IV.6.7]), mais que certains l'emploient pour raconter un autre moment de l'histoire (ex. [IV.6.8], [IV.6.9] et [IV.6.10]) :

[IV.6.6] BAS 8G7E2 (55)

32. **apen** ave il prononcer le <ma> mot 33. **qu'un** renard sortie <bo> brousaille.

[IV.6.7] MAT 10F0E2 (56)

32. **A peine** il est prononcé le mot renard 33. **qu'un** petit animal roux se présenta devant lui.

[IV.6.8] THO 7G8E2 (45)

23. **apenne** avoir mi le 5 piège <quil> 24. **qu'il** <vie> vis une bête <a> rouge au museau <blans> blanc

[IV.6.9] MAU 8F4E2 (41)

6. **Apenne** avait il fini sa <pha> phrase 7. **que** <l> un lapin aparu.

[IV.6.10] MAX 8G0E2 (37)

35. **Apeine** <ce> c'est <> approché du renard 36. **que** claque, il se pris le pied dans une de ses trape.

Cette remarque est primordiale car elle est la preuve qu'une tâche de restitution mène à des acquisitions de formes. Rappelons ici que "*le rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu par l'adulte est l'occasion [...] d'inciter au réemploi du lexique ou des tournures de langue*" (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, 1992 : 37). En effet, le sujet qui restitue une forme à l'endroit où celle-ci est initialement située n'a pas forcément assimilé cette forme et sa distribution³³ — cette forme apparaît alors comme figée — mais celui qui parvient à la décontextualiser tout en l'employant à bon escient l'a

³³ Une de nos recherches antérieures (Gonnand, 1996) a montré que les enfants qui réécrivent "Tire la chevillette et la bobinette cherra" n'ont pas conscience que "cherra" correspond à la troisième personne du futur du verbe "choir".

peut être définitivement assimilée et pourra la réactiver lors d'autres travaux d'écriture.

Ces quelques exemples et l'interprétation les accompagnant marquent la différence entre le début d'un apprentissage lié au contexte d'une situation et un acquis.

La subordination non fléchie

Comme le laissait supposer le graphe 13, la variable "âge" a une influence significative sur les pourcentages de liaisons par subordination non fléchie ($F_{(5,54)} = 3,689$; $p = 0,006$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 13,500$; $p < 0,0001$ pour DAN). Il n'y a rien d'étonnant à cela étant donné les résultats des travaux effectués sur cet outil de connexion : rappelons que Koch (1995) situe la construction subordonnée non fléchie le plus à droite de son échelle d'intégration, que Jisa et Kern (1998) et Gayraud *et al.* (à paraître) montrent qu'elle correspond à une acquisition tardive et que Blanche-Benveniste (1995) la présente comme une forme rare en français parlé. Nos données signalent effectivement qu'il faut attendre l'âge de 10 ans avant de pouvoir en relever quelques-unes mais qu'à l'âge adulte, leur utilisation devient plus fréquente en dépit du fait qu'aucune des RCC des supports initiaux ne est construite au moyen de cet outil. D'après ce qui vient d'être dit au sujet des reprises littérales, on peut, en effet, imaginer que si DAN avait traduit une de ses RCC explicite par une subordonnée non fléchie, peut-être en aurions-nous recueilli plus, dans les productions d'enfants surtout.

Nous allons maintenant illustrer ces commentaires quantitatifs en observant le cas de la RCC 1 (i.e. explication du surnom du PCR et explication du fait que DAN ne tue pas le lapin).

2.2.2.2. Exemple : la RCC 1

Quantitativement, la RCC 1 est restituée comme suit :

Tableau 21 : Nombre de sujets restituant la RCC 1 du PCR et de DAN.

Texte	Âge	Nombre de sujets restituant la RCC 1
PCR	6 ans	1
	7 ans	5
	8 ans	6
	9 ans	7
	10 ans	7
	Adulte	10
DAN	6 ans	2
	7 ans	4
	8 ans	6
	9 ans	6
	10 ans	6
	Adultes	10

Une analyse statistique indique que la variable de l'âge a une influence significative sur le nombre de sujets rappelant le RCC 1 ($F_{(5,54)} = 4,189$; $p = 0,002$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 5,400$; $p = 0,0004$ pour DAN). Les sujets peuvent être répartis en différents groupes : dans le PCR, on trouve trois stades développementaux et dans DAN, les tests permettent d'en identifier deux.

Le PCR

Pour le texte [+ connu], les 6 ans s'opposent aux 7, aux 8, aux 9 et aux 10 ans ($p = 0,04$) qui se distinguent, à leur tour, des adultes ($p = 0,04$). Chacun de ces paliers acquisitionnels va être considéré pour permettre une appréciation des différentes formes employées par les sujets.

– Stade 1

Un seul enfant de 6 ans restitue cette première RCC et il a alors recours au procédé de juxtaposition :

[IV.6.11] ARI 6F9E1 (19)

1. Il étais une fois une petit fille 2. qui métaï un toujour un <jou> chaperon rouge. 3. on l'appelait le petit chaperon rouge.

Ici, la reprise de "chaperon rouge" dans la proposition 2 puis dans la proposition 3 autorise à considérer cet extrait comme un essai d'explication du prénom de l'enfant.

Cependant, à côté de cette tentative de justification se multiplient les cas où l'enfant pose le surnom de l'héroïne sans pour autant définir la cause de cette appellation :

[IV.6.12] SON 6G5E1 (18)

1. il etait une fois un <c> petit garçon 2. qui <q> appelait le petit chaperon <gou> rouge.

Ici, en effet, la fillette s'appelle PCR comme elle aurait pu se prénommer tout autrement.

Précisons également que certains enfants de 6 ans ne justifient pas le surnom donné à l'héroïne mais ne respectent pas non plus les règles du "given-new contract" (Clark et Haviland, 1976 ; Bamberg, 1987 ; De Weck, 1991 ; Kern, 1997 ; Akinci, 1999, 2000) qui demandent à ce que les premières mentions d'un personnage soient effectuées à l'aide d'un article indéfini afin que le destinataire puisse identifier le référent en question (ex. [IV.6.13]). Cette observation est importante car elle permet d'établir un parallèle entre ce stade et le suivant :

[IV.6.13] WIL 6G7E1 (8)

1. le chaperonrouge <> <aport> apor ta un petit peau de bere et de la galét.

Quelques autres sujets respectent cette contrainte communicationnelle mais, dans ce contexte là, une forme indéfinie, et donc appropriée pour une introduction, crée un effet plutôt insolite :

[IV.6.14] PAU 6F0E1 (6)

1. il était une fois **un** petit chaperon rouge

Ce début de restitution donne, en effet, l'impression qu'il existe plusieurs PCR et que celui dont parle l'enfant en serait donc un parmi tant d'autres. Ici, il semble plus acceptable que le PCR soit, lors de la première introduction, amené par une forme définie plutôt qu'indéfinie même si la contrainte du "new-given contract" est alors violée.

Examinons, maintenant, les outils utilisés par les enfants composant le stade 2.

– Stade 2

Pour ce qui est des formes employées par le second groupe de sujets (i.e. les 7/8/9/10 ans), le profil est tout à fait différent : si 7,5 % des sujets juxtaposent encore la cause et la conséquence du fait que le PCR se surnomme ainsi, un grand nombre se sert de la coordination (i.e. 35 %) et quelques-uns de la subordination (i.e. 17,5 %). Autrement dit, seulement 40 % des enfants de ce palier ne justifient pas le surnom de la fillette, contre 90 % au stade précédemment défini.

Précisons que lorsque les sujets ont recours au procédé de connexion zéro (i.e. la juxtaposition) pour définir cette première RCC explicite, contrairement à leurs cadets, les différentes propositions précédant la juxtaposée finale amènent clairement la raison du surnom :

[IV.6.15] FRA 10G5E1 (91)

1. Il était une fois une grand mère 2. qui avait donné un joli abt rouge à sa petite fille. 3. La petite fille mit l'abit rouge 4. et ne mis aucun autres vêtements que celui-ci. 5. On l'appela le Petit Chaperon Rouge.

En effet, excepté le temps du verbe "appeler", les juxtaposées de [IV.6.15] et [IV.6.11] sont formellement identiques mais c'est le contenu des propositions précédant chacune d'entre elles qui fait la différence : dans le texte du sujet de 10 ans, c'est *parce que* la grand-mère offre un habit rouge à sa petite fille et c'est *parce que* sa petite fille le met et n'accepte plus d'autres vêtements que celui-ci qu'on l'appelle PCR. L'enfant de 6 ans spécifie seulement que la fillette met toujours un chaperon rouge.

Pour ce qui est des 35 % de coordination, 28,5 % des enfants utilisent la conjonction de coordination "et" pour introduire la conséquence qui nous intéresse ici mais celle-ci est systématiquement suivie de la préposition "depuis" comme c'est le cas en [IV.6.16] :

[IV.6.16] LAU 8G5E1 (35)

3. un <ro> jour sa <r> <mère> mèr grond lui <on> ofrid une <p> cape et un bonet rouge 4. et la petite fille ne mi <plou> plu que sa. 5. **et depuis** on ne l'appellie plu que le chaperon rouge.

Les 71,5 % de formes coordonnées restant peuvent être divisés en 14 % de conjonctions de coordination (i.e. "car" (ex. [IV.6.17])) et 57 % d'adverbes conjonctifs (i.e. "donc" et "alors" (ex. [IV.6.18] et [IV.6.19])) sachant que 62,5 % de ces adverbes conjonctifs sont insérés dans une structure présentative ("auxiliaires de dispositifs" dans la terminologie de

Blanche-Benveniste, 1990 et "pseudo-relative" dans celle de Gadet, 1997) du type "c'est...que" (ex. [IV.6.20] et [IV.6.21]). :

[IV.6.17] JUS 9F0E1 (40)

1. Il était une fois une petite fille 2. qu'on apellai le petit chaperon rouge 3. **car** sa grand-mère lui avait fait un manteau rouge.

[IV.6.18] PAU 7F1E1 (46)

1. Il était une fois une <petite> petite fille avec un manteau rouge. 2. Elle ne voulais maitre que sa. <Un jour sa maman lui> 3. **Donc** on l'appela le petit chaperon rouge.

[IV.6.19] OLI 9F7E1 (79)

3. Un jour sa grand-mère lui offra un chaperon rouge <.> 4. #qu'elle metta tous les jours#. 5. **Alors** on l'appella "le petit chaperon rouge".

[IV.6.20] CEL 7F0E1 (33)

2. sa grand-mère lui avait fait un petit manteau <rou> rouge 3. **c'est alors** quont l'appela le petit chaperon rouge.

[IV.6.21] MAX 8G0E1 (60)

2. sa grand-mère lui donna un chaperon rouge 3. **c'est ainsi** qu'il s'appela le rouge.

On trouve également 2 "c'est pour ça que" (ex. [IV.6.22]) :

[IV.6.22] LAI 7F7E1 (62)

7. Un jour, elle lui offrit une cape <r> de soie rouge. <El> 8. Et elle ne voulut plus le <quitté> quitter 9. **c'est pour ça** qu'on l'appela "le petit chaperon rouge"

Dans les exemples [IV.6.18] et [IV.6.19], on note un point très intéressant : l'observation des ratures (ex. [IV.6.18]) et des mots ajoutés (ex. [IV.6.19]) révèle que les enfants réfléchissent à la formulation de cette RCC et que son écriture est donc loin d'être spontanée. En effet, ces marques sont de précieux indices du processus rédactionnel et leur étude permet de mieux comprendre les activités cognitives liées à la phase de révision (Hayes et Flower, 1980 ; Rey-Debove, 1982 ; Fabre, 1983, 1988, 1990, 1992b ; Garcia-Debanc, 1986 ; De Gaulmyn, 1987 ; Fayol et Gombert, 1987a ; David, 1994 ; Mas, 1996 ; Fayol, 1997).

Nous allons donc tenter de reconstruire le cheminement de ces deux enfants. Dans l'exemple [IV.6.18], il est à préciser que la clause 4 non notée dans l'extrait correspond à "Un jour sa maman lui demanda". Si l'on observe maintenant ce qui est inséré entre les "<>" à la fin de la clause 2, on comprend rapidement que l'enfant a écrit la clause 2, a commencé à écrire la clause 4 puis l'a raturée pour écrire la clause 3 correspondant à la conséquence de la cause exprimée en 2. Il a, ensuite, continué son texte en réécrivant le segment amené trop précocement, et donc éliminé, à la fin de la clause 2.

De même, en [IV.6.19], l'enfant a écrit la clause 3, l'a ponctuée d'un point, a écrit la clause 5, puis lors d'un travail de relecture — immédiat ou différé, nous ne pouvons décider — a biffé le point de la clause 3 pour insérer la clause 4. C'est l'observation du produit manuscrit qui conduit à cette interprétation :

*Un jour sa grand-mère lui offre un chapeau
rouge. Alors on l'appelle le petit chapeau rouge.
qu'elle metta tous les jours.*

Sur les 17,5 % de subordination, on note 71,5 % de subordination fléchie (ex. [IV.6.23]) et 28,5 % de subordination non fléchie (ex. [IV.6.24]) :

[IV.6.23] MAX 9G8E1 (72)

4. et surtout sa grand mère 5. qui lui a offert <> un <chapeau rouge en velours 6. qu'elle aimait 7. et qu'elle portait tous les jours, 8. **si bien que** depuis, on l'appelle le petit chapeau rouge.

[IV.6.24] JUL 10 F2E1 (65)

1. il était une fois une petite 2. que l'on appelait le petit chapeau rouge 3. **du** aux chapeaux 4. que sa grand mère lui avait offert en guise de cadeaux d'anniversaire

Précisons, avant de passer à l'analyse du stade suivant, que les 40 % de sujet ne restituant pas cette RCC 1 mentionnent que la fillette se nomme PCR et ne commencent donc ni par "un Petit Chapeau Rouge", ni par "le Petit Chapeau Rouge" comme cela était le cas de nombreux sujets au stade précédent.

– Stade 3

Pour ce qui est du troisième stade, celui composé des 10 adultes, l'observation qualitative offre des résultats encore tout autres : plus que 10 % des sujets ont recours à la juxtaposition, 20 % se servent de la coordination, 70 % utilisent la subordination. Ces chiffres indiquent que l'ensemble des sujets adultes restitue cette première RCC explicite.

Étant donné que nous n'avons rien à ajouter quant à la juxtaposition, nous allons tout de suite observer les cas de coordination : les sujets ayant recours à ce procédé emploient tous la conjonction de coordination "car" comme le montre l'exemple [IV.6.25], "et" a totalement disparu des restitutions :

[IV.6.25] CHA AF1E1 (95)

1. Il était une fois une petite fille 2. surnommée le Petit Chapeau Rouge 3. **car** sa grand-mère lui avait un jour offert un chapeau rouge

Comme dans l'exemple [IV.6.17], l'utilisation de ce connecteur entraîne un bouleversement de l'ordre naturel.

Les formes les plus intéressantes au niveau de cette tranche d'âge demeurent les cas de subordination. Il est à noter que 71,5 % des 70 % de subordonnées correspondent à de la subordination fléchie (ex. [IV.6.26] et [IV.6.27]) et que 28,5% sont de la subordination non fléchie (ex. [IV.6.28]).

[IV.6.26] JER AG2E1 (86)

3. Cette enfant qui portait tout le temps un vêtement rouge 4. s'est vue baptisée du nom de petit chaperon rouge.

[IV.6.27] CHR AG7E1 (100)

1. Il était une fois une enfant 2. qu'on avait appelé le petit chaperon rouge <parsqu> 3. **parce qu'**on lui avait offert un bout de velours rouge

[IV.6.28] SEV AF6E1 (99)

6. l'enfant le trouva si beau 7. qu'elle ne le quitta plus, 8. **s'appelant** désormais le petit chaperon rouge.

La même analyse va être conduite pour la RCC 1 de DAN puis nous récapitulerons les différents commentaires par la mise en place d'une grille de synthèse.

DAN

Pour le support auditif [– connu], et contrairement au PCR, nous pouvons dégager deux stades acquisitionnels : les enfants, d'une part, et les adultes d'autre part ($p = 0,03$). Comme nous l'avons fait avec le texte [+ connu], nous allons donner des exemples des différents outils de connexion utilisés pour faire comprendre au lecteur pourquoi le chasseur décide de ne finalement pas tuer le lapin.

– Stade 1

Le premier groupe de sujets utilise, pour lier les deux propositions qui nous intéressent ici, 2 % de juxtaposées, 18 % de coordonnées et 28 % de subordonnées. Cela signifie que 52 % des enfants ne restituent pas cette première RCC de l'histoire pourtant importante pour la suite. En fait, un nombre important de sujets restitue le fait que DAN ne tue pas le lapin, et le récit peut donc continuer, mais très peu d'enfants justifient la cause de cette conséquence comme le montre l'exemple [IV.6.29] :

[IV.6.29] JUS 9F0E2 (61)

3. Il vit un lapin 4. pointa son fusil dessus, 5. mais nu pas la force 6. de tirer sur lui

Souvent cette conséquence est introduite par la conjonction de coordination "mais" qui peut, comme "alors" et beaucoup d'autres connecteurs, revêtir diverses fonctions sémantiques (i.e. marqueur à valeur adversative vs marqueur à valeur substitutive vs marqueur à valeur reformulative, etc.). Dans l'exemple [IV.6.40], "mais" véhicule une valeur adversative, c'est-à-dire que la proposition introduite par cette conjonction de coordination réfute, annule la précédente (Anscombe et Ducrot, 1977 ; Bruxelles *et al.*, 1976 ; Ducrot, 1978 ; Gayraud, 1996).

Pour ce qui est de la juxtaposition, on n'en trouve qu'une seule dans laquelle la RCC est indiscutablement restituée :

[IV.6.30] FLO 8F2E2 (19)

8. Soudain il vut un lapin 9. il dit 10. "je ne peux pas t'albatre 11. tu est trop

joli 12. allé par.

Ici, DAN s'adresse au lapin au style indirect et nous sommes donc devant un cas d'écrit dialogué qui se passe aisément de connexion comme le spécifie Koch (1995 : 19) qui souligne que *"l'oralité est le domaine de la juxtaposition tandis que la scripturalité favorise l'intégration"*.

Pour ce qui est des 18 % de coordination, on peut noter que les cas où le sujet utilise "et" sont encore fréquents puisqu'ils représentent 33 % des cas de coordination. Là aussi et pour toutes les occurrences, on peut reconstruire la RCC sans la moindre difficulté car la cause et la conséquence sont explicitement restituées et placées chronologiquement de part et d'autre de l'élément relateur :

[IV.6.31] OLI 9F7E2 (53)

10. le lapin avait l'aire bien s'impatique 11. **et** il le laissa partir.

Sur les 67 % restant, les cas où l'on trouve une conjonction de coordination sont plus fréquents que ceux où le sujet utilise un adverbe conjonctif : les premiers représentent 66,5 % des possibilités de coordination et il s'agit, dans tous les cas, de "car" (ex. [IV.6.32]) et les seconds correspondent à 33,5 % de ces mêmes outils et l'adverbe utilisé est "alors" (ex. [IV.6.33]) :

[IV.6.32] EDM 9G1E2 (50)

12. Mais il n'osa pas lui tirer <desse> dessus. 13. <Le petit lapin> **car** il était trop mignon.

Ici et comme il en a été de certains exemples du PCR, la rature située au début de la clause 13 renseigne sur le travail effectué au moment de la tâche d'écriture : là, le segment "Le petit lapin" placé entre "<>" témoigne du fait que le sujet était prêt à juxtaposer ses deux propositions (i.e. Mais il n'osa pas lui tirer <desse> dessus./Le petit lapin était trop mignon.) mais qu'il a, finalement, décidé de les mettre en relation de manière explicite à l'aide de la conjonction "car". Précisons qu'ayant déjà écrit la conséquence, le sujet n'avait plus tellement le choix au niveau des marqueurs : il ne pouvait se servir que de ceux exprimant la cause et "donc" et "alors" (pour rester dans la catégorie "coordination") étaient formellement exclus.

[IV.6.33] CEL 7F0E2 (32)

13. il prit son fusil 14. met le lapin se retourna d'un air jentille 15. **alors** le petit indien posa son fusil.

Dans cet exemple, on peut noter la construction symétrique entre "prendre son fusil" et "poser son fusil", la cause du non passage à l'acte du trappeur étant clairement exprimée en 14.

Les 28 % de subordination correspondent à de la subordination fléchée comme il en est du support initial et cela renforce ce qui a été dit sur les reprises littérales du texte initial. En effet, 57 % des cas reprennent la forme "si...que" (ex. [IV.6.34]), 43 % présentent une forme proche puisqu'elle correspond à tellement...que" (ex. [IV.6.35]) et enfin 12,5 % des subordonnées fléchées sont introduites par le subordonnant

circonstanciel de cause "parce que" (ex. [IV.6.36]) :

[IV.6.34] ANT 10G6E2 (44)

10. Mais il le trouvait **si** gentil 11. **qu'**il n'ut pas la force 12. de tirer

[IV.6.35] BAS 8G7E2 (55)

11. Mais le était **tellement** mignon 12. **que** Dan <vit> nu pas la <farce> force 13. de <lui> le tuer

[IV.6.36] CYP 7G4E2 (33)

11. il ne voulu pas tirer 12. **parseque** le lapin avai <le> laire gentil

Observons, à présent, les outils de connexion utilisés par les sujets du groupe 2, c'est-à-dire les adultes.

– Stade 2

Chez le deuxième groupe de sujets, constitué des 10 adultes, les cas de juxtaposition ont totalement disparu et les scripteurs utilisent 20 % de coordination et 80 % de subordination fléchie. Autrement dit, et comme pour le PCR, il faut attendre l'âge adulte pour que l'ensemble des sujets restitue la RCC 1.

Les coordinateurs utilisés sont, à l'exception de "et" que les adultes n'utilisent pas ici, les mêmes que ceux qui sont employés par les enfants c'est-à-dire que l'on retrouve "car" (50 %) pour les conjonctions de coordination (ex. [IV.6.37]) et "alors" (50 %) pour les adverbes conjonctifs (ex. [IV.6.38]) :

[IV.6.37] STE AF3E2 (150)

18. Dan n'eut pas la force 19. de tirer sur lui 20. **car** il le trouvait bien gentil.

[IV.6.38] SEV AF6E2 (111)

12. Le petit lapin le regardait. 13. Dan décida **alors** 14. de ne pas le tuer

Pour ce qui est des cas de subordination, nous avons précisé qu'il ne s'agissait que de subordination fléchie et, excepté un sujet qui emploie le subordonnant "dès que" (ex. [IV.6.39]), tous les autres empruntent la forme "si...que" à l'auteur (ex. [IV.6.40]) ou utilisent "tellement...que" qui marque la cause/conséquence avec la même idée d'intensité que "si...que" (ex. [IV.6.41]) :

[IV.6.39] CHA AF1E2 (92)

8. il pointa son fusil sur le petit lapin 9. mais **dès qu'**il vit le regard du lapin 10. il ne tira point.

[IV.6.40] JER AG2E2 (67)

10. il rencontra un lapin **si** gentil 11. **qu'**il n'eut pas le cran ni la cruauté 12. de l'abattre

[IV.6.41] SAN AF9E2 (111)

12. Il était **tellement** gentil 13. **que** Dan ne put tirer sur lui.

Pour conclure sur la restitution de la RCC 1 du PCR et de DAN, nous allons récapituler, à l'aide d'un tableau, les proportions de juxtaposition, de coordination et de subordination relevées pour les différents stades identifiés par l'analyse statistique. Cette synthèse

permet d'établir un parallèle entre nos résultats et les résultats obtenus par les auteurs ayant travaillé sur l'empaquetage syntaxique en ce qui concerne les trois grandes phases d'acquisition identifiées (Peterson et McCabe, 1983 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Berman, 1988, 1990 ; Ragnasdottir, 1991 ; Berman et Slobin, 1994).

Tableau 22 : Pourcentage des différents moyens de connexion utilisés pour rendre compte de la RCC 1 en fonction du texte et des stades acquisitionnels.

		PCR			DAN	
	Stade 1 (6 ans)	Stade 2 (7/8/9/10 ans)	Stade 3 (adultes)	Stade 1 (6/7/8/9/10 ans)	Stade 2 (adultes)	
Juxtaposition	100	7,5	10	2	—	
Coordination	—	35	20	18	20	
Subordination	—	17,5	70	28	80	
Total	10	60	100	48	100	

Les chiffres inscrits dans ce tableau montrent que plus on se rapproche de l'âge adulte, plus la RCC 1 est restituée, par quelque moyen que ce soit. Ces données confirment, en outre, les résultats obtenus sur l'ensemble des RCC, c'est-à-dire que les procédés de juxtaposition sont de moins en moins utilisés avec l'âge alors que les moyens de subordination augmentent et que la coordination se maintient. Cette conclusion va donc dans le sens de celles formulées par les différents auteurs ayant considéré cet aspect et leur observation conduit à différentes remarques. Premièrement, les pourcentages de juxtaposition sont plus importants chez les enfants que chez les adultes. Deuxièmement, si les proportions de subordination sont très élevées chez les adultes, elles sont faibles chez les enfants. Certes, le stade 1 de DAN en produit 16 % mais rappelons que les sujets ont tendance, en situation de restitution du texte [– connu], à reprendre littéralement les moyens syntaxiques utilisés par l'auteur, et que celui-ci a recours à la subordination pour exprimer 2 RCC sur 4.

RÉCAPITULATIF

Après avoir relevé les 8 RCC exprimées explicitement (i.e. 4 dans le PCR et 4 dans DAN), le chapitre s'est organisé en deux grandes parties et ce récapitulatif s'agence pareillement : dans un premier temps, nous allons rappeler les hypothèses et les résultats obtenus tous moyens de connexion confondus puis, dans un second temps, nous résumerons ce qu'il en a été pour chacune des possibilités de liage interpropositionnel.

Dans les deux cas, trois hypothèses ont été expérimentées.

En ce qui concerne la restitution des RCC explicites tous moyens de connexion confondus, nous avons, premièrement, voulu tester si l'un des deux textes favoriserait le rappel de cette relation sémantique acquise, d'après la littérature, à la suite de celle d'addition ou de séquentialité. Nous pensions que le récit [+ connu] obtiendrait des pourcentages de reprise supérieurs à ceux de DAN du fait que certaines activités

cognitives comme l'activation en mémoire ou l'organisation des contenus soient allégées. Cependant, cette première hypothèse s'est vu infirmée car la différence entre le rappel des RCC explicites du PCR et de DAN n'est pas significative. Toutefois, nous avons noté que la variation interindividuelle conséquente pouvait être responsable de cette non significativité des données. Cette remarque ne sera pas réitérée pour chaque cas d'infirmité d'hypothèse mais il faut la garder à l'esprit tout au long de ce récapitulatif car nous la posons, presque assurément, à l'origine des résultats non significatifs. De nouvelles expériences avec un nombre de sujets plus important seraient intéressantes ici.

La deuxième hypothèse est développementale et postule que les RCC seront de mieux en mieux restituées de 6 ans à l'âge adulte. Cette prédiction se construit sur le fait que la mobilisation des structures écrites capables de rendre compte des RCC requiert des ressources cognitives importantes. Cette hypothèse acquisitionnelle est confirmée car, dans le PCR, on note trois stades développementaux (i.e. 6 vs 7/8/9/10 ans vs adultes) et, dans DAN, on en relève deux (i.e. enfants vs adultes). Autrement dit, quel que soit le texte soumis à restitution, les enfants s'opposent significativement aux adultes qui restituent 3 à 4 fois plus de RCC qu'eux. Cependant et pour la défense des plus jeunes sujets, les RCC explicites ne sont pas toutes aussi importantes les unes que les autres et les enfants, nous l'avons vu (cf. chapitre 5) et nous le verrons de nouveau (cf. chapitre 8), ont tendance à ne rappeler que les éléments essentiels à l'histoire.

Enfin, pour la dernière hypothèse concernant les moyens de connexion en général, c'est-à-dire les RCC restituées tout simplement, nous avons prédit que si le texte [+ connu] aidait à la restitution des RCC, ce rôle facilitateur s'observerait plus clairement chez les jeunes sujets qui parviennent plus rapidement que les grands à un engorgement, à une saturation cognitive, de par le nombre important d'activités non encore automatisées. Comme la première hypothèse, celle-ci est donc infirmée, aucun écart significatif ne pouvant être relevé, quelle que soit la tranche d'âge.

Pour ce qui est des différents moyens de connexion possibles (i.e. juxtaposition, coordination, subordination fléchie et non fléchie) nous pensions que le trait [+ connu] donnerait lieu à des RCC exprimées à l'aide d'outils beaucoup plus intégrés que ceux qui sont utilisés pour rendre compte de ces mêmes relations dans DAN. En effet, nous avons vu que la subordination relève d'une activité cognitive plus coûteuse que la juxtaposition par exemple, et nous supposons que seules les productions effectuées sur la base du support [+ connu] présenteraient de telles constructions complexes car les sujets sont, dans cette situation, déchargés de nombreuses activités cognitives nécessaires à l'élaboration de toute narration. Cette hypothèse est infirmée, la connaissance préalable du PCR n'aidant en rien le rappel des différentes RCC explicites, et cette remarque est valable pour tous les groupes d'âge, ce qui infirme également la troisième hypothèse formulée au sujet des différents moyens de connexion qui allaient être utilisés par les sujets. En effet, nous avons prédit que si les différences entre la proportion de juxtaposées, de coordonnées, de subordonnées fléchies et non fléchies du texte [+ connu] et celle du texte [- connu] n'étaient pas significatives chez les sujets les plus âgés, elles le seraient chez les jeunes enfants. Or, ce n'est pas le cas étant donné que l'observation de ces écarts mène à des résultats non significatifs.

La deuxième hypothèse est, comme il en est d'habitude, plus développementale et

prédit que plus on se rapprochera de l'âge adulte, plus les moyens de connexion sélectionnés par les sujets se situeront sur la droite du continuum de Koch (1995), c'est-à-dire qu'ils devraient correspondre à des constructions [+ intégré] comme la subordination par exemple. Le traitement des données ainsi organisées montre que la variable "âge" n'est significative que dans le cas de la juxtaposition et de la subordination fléchie et non fléchie. Pour la coordination, on ne relève, en effet, aucune significativité ni globale, ni entre tranche d'âge.

Pour la juxtaposition, qui correspond, rappelons-le, à l'outil situé le plus à gauche sur l'axe de Koch (1995) donc le [- intégré], les proportions diminuent mais cette chute est effective de 7 ans à l'âge adulte. En effet, les enfants de 6 ans n'ont pas recours à ce procédé comme il n'ont recours à aucun autre d'ailleurs du fait qu'ils ne restituent pas ou presque pas les RCC relevées dans les textes initiaux. Ensuite, de 7 ans à l'âge adulte, cette diminution est tellement progressive que les pourcentages ne permettent pas d'isoler quelque palier que ce soit.

Pour la subordination fléchie, les sujets peuvent être répartis en deux groupes, et ce, pour les deux supports auditifs. Cependant, et nous verrons que ce bémol est important, les deux ensembles ne se composent pas des mêmes sujets selon que le texte est [+/- connu] : dans le cas du PCR, les enfants s'opposent aux adultes tandis que, dans le cas de DAN, les 6, les 7, les 8 et les 9 ans forment un premier palier et les 10 ans et les adultes constituent le second. L'intérêt de cette observation réside dans le fait que les 10 ans qui, dans le texte [+ connu] se comportent comme des enfants, se rangent, en situation de restitution du texte [- connu] du côté des adultes. Cela s'explique si l'on examine les productions réelles des sujets de 10 ans : leurs récits présentent, en effet, un nombre de reprises littérales non négligeable et 2 des 4 RCC de DAN (i.e. RCC 1 et RCC 4) sont exprimées au moyen d'une subordination fléchie. Aussi semblerait-il que le texte [- connu] ne permette pas aux sujets de prendre du recul par rapport à l'histoire à restituer, ce qui expliquerait qu'ils répètent littéralement les formes syntaxiques entendues lors du passage de la bande sonore. Reprendre des termes induits par un support représenterait-il une activité moins coûteuse que celle mise en place lorsque l'on se sert de son "réservoir" personnel.

Toujours au sujet de ces reprises littérales, nous avons noté que celles-ci, soit se retrouvaient à l'endroit où elles avaient été entendues, soit étaient introduites à d'autres endroits du texte pour exprimer d'autres situations. Dans le premier cas, on peut émettre l'hypothèse que la forme a simplement été mémorisée alors que, dans le second, on peut prédire que les sujets se la sont appropriée, c'est-à-dire qu'ils auraient peut-être profité de ce travail pour enrichir leur stock de structures syntaxiques d'une nouvelle forme.

En ce qui concerne la subordination non fléchie, on a constaté que seuls très peu de sujets de 10 ans et des adultes utilisent ce procédé de connexion interpropositionnel qui correspond, dans la littérature déjà, à une acquisition tardive.

Précisons enfin que les analyses s'achèvent sur un examen des moyens employés par les sujets pour rendre compte de la RCC 1 de chacune des histoires-supports : cette étude de cas représente une illustration concrète de ce qui se passe plus généralement sur l'ensemble du corpus, c'est-à-dire que les moyens sont clairement de plus en plus

intégrés avec l'âge.

Cependant, pour que l'analyse de la mise en place de la RCC soit tout à fait complète, il est nécessaire de ne pas circonscrire notre analyse aux seules RCC restituées, et pour examiner l'ensemble des RCC du corpus, nous nous sommes intéressée aux RCC ajoutées par les sujets, c'est-à-dire aux RCC non induites par les supports auditifs entendus en phase de préparation au travail d'écriture.

Chapitre 7 : LES RELATIONS DE CAUSE/CONSÉQUENCE AJOUTÉES

INTRODUCTION

Après s'être préoccupée des RCC restituées, nous allons observer les RCC ajoutées par les différents sujets. Il est important de noter que, pour ce chapitre, nous ne faisons plus du tout cas des procédés de juxtaposition et de coordination par "et" en raison des points évoqués dans l'introduction du précédent chapitre. En effet, il serait totalement subjectif de décider si deux propositions juxtaposées ou reliées par la conjonction de coordination "et" sont en RCC. Les deux exemples [IV.7.1] et [IV.7.2] illustrent cet aspect :

[IV.7.1] THO 9G6E1 (55)

44. Le loup ronfla si fort 45. que le chasseur l'entendi 46. il alla voir dans la maison 47. il vit le <loupe> loup 48. pris son fusil 49. le reposa <ma> 50. en pensant 51. que il a manger la <grande> grand mère 52. 2 3 coup de siseau le <chaperon> chaperon rouge sorti 53. 2 3 coup de siseau la grand mère sortie 54. il mit un <piere> pierre dans son ventre

[IV.7.2] ARI 6F9E1 (25)

19. **et** le loup alla par le chemin le plus <cl> court 20. **et** le petit chaperon <o> rouge par le plus long 21. **et** le loup arriva le premier 22. **et** mangea le vieux fœme <appl> 23. apprit il mangea le petit chaperon rouge 24. **et** le chasseur passa par la 25. **et** coupa le ventre du loup 26. **et** les deux fœmes sont sœurs 27. **et** il met la pierre à la place.

Dans l'exemple [IV.7.1], on pourrait, certes, poser les clauses 47 et 48 en RCC (c'est *parce que* le chasseur voit le loup qu'il prend son fusil), de même que dans l'exemple [IV.7.2], le "et" reliant les clauses 20 et 21 pourrait exprimer une RCC. (c'est *parce que* le loup prend le chemin le plus court et le PCR le plus long que l'animal arrive en premier) mais ces interprétations relèvent d'inférences, inférences qui sont, dans la plupart des cas, moins directes que celles-ci. Aussi ne nous semble-t-il, d'une part, pas très objectif de travailler sur des relations sémantiques inférées et, d'autre part, si l'on acceptait de le faire, jusqu'à quel degré d'inférences, déciderions-nous de reconstruire la RCC ? Cette question rappelle les travaux en pragmatique sur la pertinence (Flahaut, 1979 ; Auchlin,

1981 ; Charolles, 1988). En effet, Charolles (1996) souligne que devant une suite de phrases incohérente, on peut toujours imaginer un scénario qui la rendrait cohérente et il donne comme exemple :

La nappe était tachée. Susie a appelé un serveur. La nappe était tachée. Susie a appelé un mécanicien.

L'auteur pose que la seconde suite d'énoncés paraît, au premier abord, incohérente mais qu'il est toujours possible d'imaginer que le mécanicien utilise de vieilles nappes pour entretenir ses machines...

Pour ces quelques raisons, l'analyse à venir s'en tient à l'observation des RCC exprimées au moyen d'une marque explicite et différente de "et" (i.e. conjonction de coordination autre que "et", adverbies conjonctifs, subordination fléchie et non fléchie).

Comme il en a été des chapitres précédents, l'étude est d'abord globale, c'est-à-dire que les RCC sont envisagées tous moyens de connexion confondus puis plus fine, par moyen de connexion. Les premières analyses sont purement quantitatives mais elles sont ultérieurement illustrées par des observations de formes qui permettent quelques remarques tout à fait intéressantes.

1. TOUS MOYENS DE CONNEXION CONFONDUS

1.1. HYPOTHÈSES

Les hypothèses sont ici les mêmes que celles formulées dans la précédente partie, c'est-à-dire que, premièrement, le texte du PCR devrait faciliter l'émergence de RCC en raison du trait [+ connu] qui le caractérise.

Deuxièmement, l'âge devrait avoir une influence significative sur le nombre de RCC ajoutées, car si les adultes ressentent que toute narration s'organise autour d'une chaîne causale, les enfants, pourront être encore trop occupés à gérer d'autres agencements internes comme la séquentialité par exemple, relation sémantique acquise plus précocement.

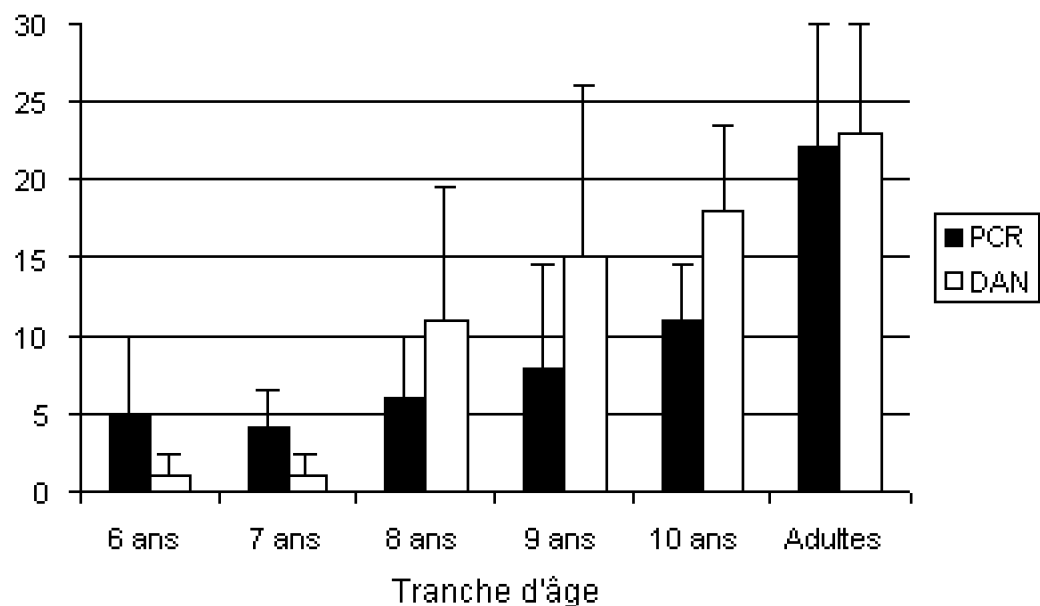
Enfin, si le texte [+ connu] joue effectivement un rôle facilitateur sur le nombre de RCC produites par les sujets, cette aide devrait être plus importante chez les enfants que chez les adultes.

1.2. RÉSULTATS

Pour répondre aux hypothèses présentées, nous allons observer le nombre de RCC ajoutées en fonction du texte et de l'âge.

Tableau 23 : Nombre de RCC ajoutées, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

Texte	Âge	Nombre de RCC ajoutées	Écart-type	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	5	10,8	0	2
	7 ans	4	5,1	0	1
	8 ans	6	8,4	0	2
	9 ans	8	13,1	0	2
	10 ans	11	7,3	0	2
	Adultes	22	16,8	0	4
DAN	6 ans	1	3,1	0	1
	7 ans	1	3,1	0	1
	8 ans	11	17,2	0	4
	9 ans	15	22,2	0	6
	10 ans	18	11,3	0	4
	Adultes	23	14,9	0	4



Graph 14 : Nombre de RCC ajoutées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

1.2.1. Le texte

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une variation interindividuelle importante nous mène, entre autre, à un écart non significatif entre les RCC ajoutées dans le PCR et celle ajoutées dans DAN. Quoi qu'il en soit, même si les groupes avaient été plus homogènes, l'hypothèse testée ici aurait été infirmée car, comme le montre le graphe 14, c'est dans le texte [– connu] que sont introduites le plus de marques de connexion exprimant une RCC.

Nous pouvons alors émettre l'hypothèse que l'insertion de marqueurs causaux

explicites aiderait à l'écriture d'un texte. En effet, rappelons que tout récit repose principalement sur des RCC (Mackie, 1974 ; Rumelhart, 1975 ; Shank et Abelson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979 ; Warren *et al.*, 1979 ; Black et Bower, 1980 ; Trabasso *et al.*, 1983 ; Fayol, 2000), c'est-à-dire que chaque événement contribue, participe un tant soit peu à la mise en place des événements suivants. Dans notre situation, il se trouve qu'un nombre important de ces RCC n'est pas explicitement marqué, étant donné que c'est le cas de seulement 4 par histoire-support (cf. chapitre 6). Aussi pouvons-nous imaginer que représenter explicitement ces liens aiderait les sujets à se rappeler ce qui vient à la suite de ce qu'ils sont en train d'écrire. Cette activité cognitive, que Bereiter et Scardamalia (1988) appellent "*knowledge telling strategy*" (i.e. formulation des informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire), qui consiste à se dire "quel événement arrive ensuite ?" est évidemment moins coûteuse en situation de restitution du PCR qu'en situation de rappel de DAN, le conte étant déjà inscrit en mémoire à long terme. Cette hypothèse trouve confirmation lorsque l'on observe, comme nous le ferons ultérieurement, les formes utilisées pour exprimer ces RCC.

1.2.2. L'âge

Pour ce qui est de la variable de l'âge, celle-ci a, dans le cas du PCR et de DAN, un effet significatif sur le nombre de RCC ajoutées ($F_{(5,54)} = 3,688$; $p = 0,006$ dans le PCR et $F_{(5,54)} = 4,195$; $p = 0,002$ dans DAN). Les adultes insèrent nettement plus de RCC que les enfants. Rappelons alors que les plus jeunes enfants ont particulièrement recours aux procédés de juxtaposition qui n'ont pas été pris en compte pour le calcul des données schématisées précédemment. Néanmoins, les écarts entre une tranche d'âge et celle lui succédant immédiatement sont inexistantes, si bien que l'on ne peut dégager de paliers acquisitionnels ni dans le PCR, ni dans DAN.

1.2.3. Le texte et l'âge

Le croisement des deux variables "texte" et "âge" est non significatif et cela s'explique par le fait que, pour chacune des tranches d'âge, les différences sont non significatives. En dépit de ces considérations statistiques, le graphe présente clairement deux profils : les 6 et les 7 ans forment un groupe à part en se comportant à l'inverse des 8, des 9, des 10 ans et des adultes qui, eux, constituent le deuxième groupe.

En effet, les 6 et les 7 ans ajoutent plus de marqueurs de RCC dans le PCR que dans DAN tandis qu'à partir de 8 ans et jusqu'à l'âge adulte, les sujets ajoutent plus de RCC dans DAN que dans le PCR. Cette remarque renforce, nous semble-t-il, l'hypothèse formulée précédemment au sujet du fait que l'insertion de marques causales aiderait à la production du récit. En effet, les restitutions de DAN effectuées par les enfants âgés de 6 et 7 ans sont relativement courtes par rapport à celles qui sont faites sur la base du PCR (73 mots en moyenne dans DAN et 152 mots en moyenne dans le PCR contre 185 dans DAN et 259 dans le PCR chez les enfants de 8 ans), elles ne retracent que l'essentiel de l'histoire initiale. Aussi nous semble-t-il évident que l'on ne pouvait s'attendre à trouver beaucoup de RCC. Certes, un récit se construit sur une chaîne causale mais ce lien ne peut s'établir qu'entre événements proches. Si l'on prend, par exemple, les 16 SCN de

DAN qui représentent finalement le squelette de l'histoire, c'est-à-dire le strict minimum nécessaire à la compréhension du récit, peu d'entre elles peuvent être mises en relation à l'aide d'une forme explicite. Pour être plus précis, on peut prendre l'exemple des SNC II et III qui correspondent, respectivement, à "DAN rencontre un lapin" et "DAN n'arrive pas à tuer le lapin", il est évident que l'on ne peut relier ces deux SCN par un mot de liaison causal quel qu'il soit (*DAN rencontre un lapin si bien qu'il n'arrive pas à tuer le lapin/*DAN rencontre un lapin donc il n'arrive pas à tuer le lapin/*DAN n'arrive pas à tuer le lapin car il le rencontre). Certes, la SCN III ne peut avoir lieu sans que la SCN II soit préalablement réalisée mais les deux SCN ne sont pas en lien direct de cause à effet.

Cela rappelle, évidemment, la distinction opérée entre la notion de terrain causal et la présence effective de marques causales explicites, et on comprend alors que les enfants qui ne restituent que les grandes lignes de l'histoire ne peuvent recourir aux formes que nous analysons ici. En revanche, dans le cas du PCR, ces mêmes enfants de 6 et 7 ans écrivent plus et ont donc l'occasion de poser des clauses en RCC. Il semblerait même que cela les aide à reconstruire l'histoire demandée.

Aussi et pour conclure, les RCC joueraient-elles dans le PCR chez les petits le rôle qu'elles assument dans DAN chez les sujets plus âgés, à savoir faciliter l'enchaînement propositionnel.

2. PAR MOYEN DE CONNEXION

2.1. HYPOTHÈSES

De même que précédemment, les hypothèses sont similaires à celles qui sont testées dans le chapitre 6. Au sujet, de la variable "texte", nous posons que les outils utilisés pour rendre compte des RCC ajoutées seront plus intégrés dans le PCR que dans DAN car les moyens de connexion comme la subordination par exemple nécessitent des ressources cognitives importantes que la connaissance préalable de l'histoire facilitera certainement.

Pareillement, ces outils devraient se complexifier en fonction de la variable "âge" c'est-à-dire que les adultes devraient produire une subordonnée là où les enfants devraient avoir recours à la coordination. Rappelons que ce chapitre ne traite pas des procédés de juxtaposition et qu'il est donc probable que les plus jeunes sujets affichent des nombres relativement faibles en ce qui concerne la subordination évidemment, mais en ce qui concerne la coordination également.

Nous pensons que les sujets contribuant à l'importante diversité des moyens de connexion dans les restitutions du PCR seront les enfants plutôt que les adultes, pour qui le rappel du texte [– connu] ne devrait pas freiner l'insertion de moyens hypotaxiques, du fait que ceux-ci sont, depuis longtemps, assimilés et donc spontanément activables, quel que soit le degré de familiarité du texte à restituer.

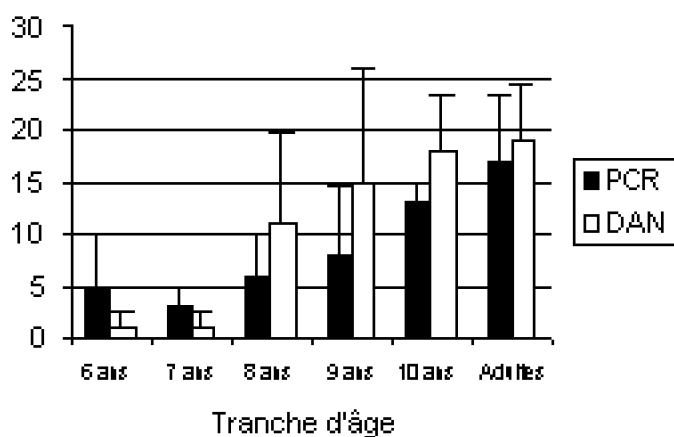
2.2. RÉSULTATS

Comme le montrent les deux graphes 15 et 16, les données présentées pour la

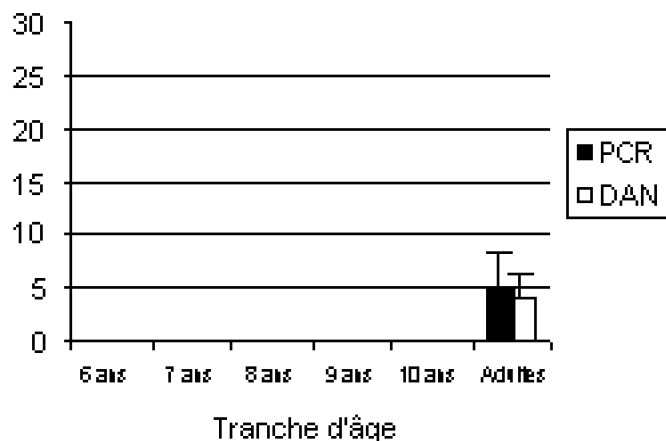
subordination ne séparent pas la subordination fléchie de la subordination non fléchie mais ces deux sous catégories se répartissent de manière équilibrée et vu la faiblesse des nombres obtenus, nous avons préféré les regrouper sur un seul graphique :

Tableau 24 : Nombre de coordonnées et de subordonnées utilisées pour marquer les RCC ajoutées, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Texte	Âge	Coordonnées				Subordonnées			
		Nombre	Écart-type	Centile 90 ^{ème}	Centile 10 ^{ème}	Nombre	Écart-type	Centile 90 ^{ème}	Centile 10 ^{ème}
PCR	6 ans	5	10,8	0	2	0	0	0	0
	7 ans	3	4,8	0	1	0	0	0	0
	8 ans	6	8,4	0	2	0	0	0	0
	9 ans	8	13,1	0	3	0	0	0	0
	10 ans	13	4,8	1	2	0	0	1	0
	Adultes	17	13,3	0	4	5	7	0	2
DAN	6 ans	1	3,1	0	1	0	0	0	0
	7 ans	1	3,1	0	1	0	0	0	0
	8 ans	11	17,2	0	4	0	0	0	0
	9 ans	15	22,2	0	6	0	0	0	0
	10 ans	18	11,3	0	4	0	0	0	0
	Adultes	19	11	0	4	4	5,1	0	1



Graph 15 : Nombre de coordonnées utilisées pour marquer les RCC ajoutées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graph 16 : Nombre de subordonnées utilisées pour marquer les RCC ajoutées et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Comme il en était des RCC restituées, qu'il s'agisse des RCC exprimées au moyen de coordinateurs ou de celles rendues à l'aide de subordonateurs, seule la variable "âge" est statistiquement significative. Aussi considérons-nous les données dans cette unique perspective développementale, en laissant de côté la variable "texte".

2.2.1. La coordination

Pour la coordination, la variable de l'âge a donc un effet significatif sur le nombre de RCC ajoutées par les sujet ($F_{(5,54)} = 2,891$; $p = 0,02$ dans le PCR et $F_{(5,54)} = 3,711$; $p = 0,005$ dans DAN). Comme le montre le graphe 15 le nombre de RCC exprimées par une conjonction de coordination ou un adverbe conjonctif augmente très progressivement, si bien que nous ne pouvons pas isoler de paliers acquisitionnels, ni dans le PCR, ni dans DAN.

Une observation des formes utilisées s'avère, en revanche, extrêmement intéressante, et ce, pour diverses raisons que nous exposons à la suite de l'inventaire des marques de coordination relevées dans le corpus :

Tableau 25 : Nombre des différents marqueurs de coordination dans le PCR.

Âge	car	alors	donc	ainsi	comme ça
6 ans	—	2	—	—	3
7 ans	—	2	—	—	1
8 ans	—	6	—	—	—
9 ans	1	7	—	—	—
10 ans	1	8	3	—	1
Adultes	4	5	6	2	—
Total	6	30	9	2	5

Tableau 26 : Nombre des différents marqueurs de coordination dans DAN.

Âge	car	alors	ainsi
6 ans	—	1	—
7 ans	—	1	—
8 ans	1	10	—
9 ans	5	10	—
10 ans	10	8	—
Adultes	10	6	3
Total	26	36	3

Deux des éléments relateurs présentés dans les tableaux 25 et 26 ont particulièrement attiré notre attention : il s'agit, d'une part, de "alors" et, d'autre part, de "car".

2.2.1.1. Le cas de "alors"

En ce qui concerne "alors", on note que ce marqueur est très utilisé pour noter les RCC : il représente plus de la moitié des marques de coordination tant dans le PCR que dans DAN. Une interprétation de ce sur-emploi de "alors" est toutefois possible mais nécessite deux rappels préalables. Premièrement, insistons sur le fait que n'ont été conservés que les "alors" à valeur causale, c'est-à-dire que n'ont pas été dénombrées des formes comme celles apparaissant en [IV.7.3] ou en [IV.7.4] :

[IV.7.3] OLI 9F7E2 (53)

10. le lapin avait l'aire bien s'impatique 11. et il le laissa partir. 12. **Alors** il entendit un bruit

[IV.7.4] JUS 9F0E2 (61)

45. Le renard dit : 46. **Alors** tu aimes bien être là ?"

Dans le premier cas, "alors" a, en effet, une valeur séquentielle et dans le second exemple, nous l'assimilons aux PEN (i.e. particules énonciatives) de Fernandez (1994) déjà définies dans le chapitre 3.

Deuxièmement, rappelons que les enfants commencent par acquérir les unités à valeur additive (i.e. "et"), puis celles à valeur séquentielle (i.e. "puis"), et enfin seulement les marques causales (i.e. "donc"), adversatives (i.e. "mais"), alternatives (i.e. "sinon"), etc.

Sur la base de ces deux considérations, si l'on observe les formes relevées dans le PCR et dans DAN, à l'exception de "alors", aucune autre ne peut exprimer une relation de séquentialité. Aussi peut-on émettre l'hypothèse que pour rendre compte d'une relation sémantique faisant partie des acquisitions ultérieures, comme c'est le cas de la RCC, on se sert en priorité d'unités véhiculant, entre autre, une des valeurs acquises précocement. Précisons que, d'un point de vue adultocentrique, nous interprétons ces "alors" comme exprimant une RCC mais nous ne sommes pas convaincue que le sujet en situation de restitution de narration est conscient que les "alors" sélectionnés véhiculent tous cette valeur causale. En outre, qu'une suite entretienne ou non un rapport avec ce qui précède, il faut bien l'écrire et nous pensons que "alors" est un marqueur privilégié car il joue un

rôle double : d'une part, il aide à l'activation de la réponse à la question "qu'est ce qu'il se passe ensuite ?" (valeur séquentielle) et, d'autre part, il rend compte de RCC (valeur causale). Autrement dit, pour le sujet, qui restitue l'histoire, "alors" fonctionne peut-être comme un marqueur séquentiel mais pour celui qui la lit ensuite, "alors" se comporte comme une unité causale.

2.2.1.2. Le cas de "car"

Ce mot de liaison "car" correspond à 11,5 % des marques de coordination dans le texte [+ connu] et à 40 % — soit 4 fois plus que dans le PCR (la différence est significative à 0,0005) et presque autant que "alors" — dans le texte [– connu]. "Car" véhicule une valeur causale ou de justification certes, mais également d'explication, et ce résultat peut donc s'interpréter par le biais du paramètre "connaissance partagée" (Kail *et al.*, 1987 ; Hickman, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992). Les auteurs cités ont fait produire un récit oral à partir d'images sans texte à des enfants en utilisant deux procédures différentes : dans la première situation, le récepteur du message oral a les yeux bandés et n'a donc pas vision de la série d'images que narre l'enfant, et dans la seconde situation, le récepteur voit les images en même temps que l'enfant construit l'histoire. Les résultats obtenus montrent que, dans le premier cas (i.e. pas de connaissance partagée du support visuel), la majorité des introductions se fait par une forme indéfinie tandis que dans le second (i.e. connaissance partagée du support visuel), elle se fait au moyen d'une forme définie.

Nous établissons un parallèle entre ces travaux et les nôtres dans la mesure où, dans notre cas, il se peut que les sujets, connaissant l'histoire du PCR, soient fermement convaincus que l'expérimentateur (i.e. personne à qui est destinée le produit fini) l'a, lui aussi, maintes fois entendue. En revanche, dans le cas de DAN, les sujets découvrent l'histoire et imaginent, peut-être, qu'il en est ainsi pour l'expérimentateur-destinataire également. Ceci pourrait être, en effet, une des raisons explicatives du fait que les sujets introduisent peu de "car" en situation de restitution d'un support [+ connu] et beaucoup en situation de rappel d'un texte [– connu]. Dans cette optique, les sujets rappelant DAN seraient soucieux que le lecteur comprenne l'histoire du mieux possible et auraient, pour cela, fréquemment recours aux marques explicatives alors que dans le PCR, ces mêmes sujets pensaient peut-être que les éléments restés peu explicités seraient automatiquement reconstruits par le lecteur.

On peut également citer les travaux de Bernstein (1971) qui constate que les enfants issus de la classe ouvrière emploient un code linguistique restreint, contextualisé car ils supposent que leur interlocuteur partage avec eux les connaissances nécessaires à l'identification des référents mis en jeu. À l'opposé, les enfants issus d'un milieu favorisé utilisent un style plus explicite. Cette étude va donc, elle aussi, dans le sens de notre hypothèse : lorsque les sujets supposent que l'information est déjà connue du destinataire, l'écriture est plus implicite.

2.2.1.3. Les autres connecteurs

Étant donné que les proportions du connecteur "ainsi" sont quasi équivalentes d'un texte à l'autre (i.e. 4 % pour le PCR et 4,5 % pour DAN), on peut penser que c'est "donc" et

"comme ça" qui disparaissent au profit de "car". Précisons également que "ainsi" n'est employé que par les adultes et "comme ça" que par les enfants. Cette observation n'a rien de surprenant car si "ainsi" est une marque de liage propre à l'écrit, c'est exactement l'inverse pour "comme ça" qui est spécifique de l'oral.

2.2.2. La subordination

Étant données les faibles proportions de subordonnées fléchies et non fléchies utilisées pour ajouter des RCC — elles oscillent entre 3 et 5 % — nous n'en dirons que quelques mots : seuls les adultes les emploient et la répartition "subordonnée fléchie" vs "subordonnée non fléchie" est équilibrée. Les formes utilisées pour rendre compte de ces RCC sont "si...que" (ex. [IV.7.5]) et le participe passé (ex. [IV.7.6]) pour le PCR et "ce qui" (ex. [IV.7.7]) et de nouveau le participe, mais présent cette fois-ci (ex. [IV.7.8]), pour DAN :

[IV.7.5] BER AG4E1 (117)

82. Il ronflait **si** fort 83. **qu'**un chasseur qui passait par là 84. l'entendit

[IV.7.6] JUL AG0E1 (64)

45. **Satisfait** 46. et **repu**, 47. le loup s'assoupit.

[IV.7.7] JER AG2E2 (67)

10. il rencontra un lapin si gentil 11. qu'il n'eut pas le cran ni la cruauté 12. de l'abattre, 13. **ce qui** fit beaucoup rire la petite indienne

[IV.7.8] BER AG4E2 (117)

102. Mais Dan continua à pleurer, 103. **Regrettant** 104. de ne pouvoir offrir de peau de renard à la petite indienne

Nous allons maintenant récapituler les résultats discutés dans le cadre de ce chapitre.

RÉCAPITULATIF

Les hypothèses testées ici étaient très semblables aux hypothèses expérimentées dans le chapitre précédent. D'ailleurs, avant de commencer à les passer en revue, il est important de préciser que l'infirmité de certaines d'entre elles s'explique, comme dans le chapitre 6, par des valeurs d'écarts-types plus que conséquentes, et il faut donc être extrêmement prudent quant aux conclusions formulées.

Pour ce qui est du corpus considéré tous moyens de connexion confondus, la première hypothèse consistait à dire que la restitution du PCR faciliterait l'insertion de RCC en raison du trait [+ connu] qui le caractérise. Cette hypothèse a été invalidée car la différence n'est pas significative, mais en dépit de cet écart non pertinent statistiquement, c'est le texte [- connu] qui affiche le nombre le plus élevé de RCC ajoutées. Pour interpréter ce résultat, nous avons émis l'hypothèse que l'introduction de RCC aiderait à l'écriture d'un texte, c'est-à-dire que relier les éléments par des marques causales faciliterait la restitution, chaque élément en appelant naturellement un second, puis un troisième, etc., et cette aide n'aurait pas besoin d'être activée lors de la réécriture de l'histoire [+ connu], celle-ci étant préalablement pré-organisée.

La deuxième hypothèse abordait les données dans une perspective plus développementale : en raison de l'ordre d'acquisition des différentes relations sémantiques, on peut penser que celle de cause/conséquence ne sera introduite que tardivement, car les plus jeunes sujets lui préféreront celle de séquentialité, également essentielle à l'avancement de la trame narrative. Cette hypothèse est confirmée : les pourcentages de RCC ajoutées se développent progressivement de 6 ans à l'âge adulte, si progressivement d'ailleurs que nous n'avons pu isoler aucun palier acquisitionnel.

Pour répondre à la dernière hypothèse, nous avons observé la combinaison des deux variables testées précédemment, à savoir celle du texte et celle de l'âge. Même si aucune différence n'était significative entre le nombre de RCC ajoutées dans le PCR et celui de RCC ajoutées dans DAN, nous avons pu définir deux stades acquisitionnels : les 6 et les 7 ans se comportent de manière identique et à l'opposé des 8, des 9, des 10 ans et des adultes qui constituent, ensemble, le second palier. Chez les 6 et les 7 ans, c'est le PCR qui fait le plus appel aux marques causales et pour les quatre autres tranches d'âge, c'est DAN. Malgré cette différence de profil, on peut appliquer, dans les deux cas, l'interprétation émise par rapport aux résultats obtenus précédemment, c'est-à-dire que l'insertion de RCC aiderait à "faire grandir" le texte. Cependant, le recours à ce type de marques a lieu si et seulement si la production atteint une longueur minimale et/ou l'activité de récupération relève d'une certaine complexité conceptuelle. Si ces deux conditions sont réunies dans DAN chez les grands, elles le sont dans le PCR chez les petits. En effet, les 6 et les 7 ans ne restituent pas assez de l'histoire de DAN pour avoir besoin de tels outils d'enchaînement. Dans cette optique, rappeler le conte du PCR semble être une activité plutôt complexe pour les plus jeunes sujets puisqu'ils ont recours aux RCC.

Au sujet des moyens de connexion utilisés pour marquer ces RCC ajoutées, seules la coordination et la subordination fléchie et non fléchie ont été observées et, pour leur analyse, nous avons, de nouveau, testé trois hypothèses.

Comme il en a été du chapitre précédent, les marqueurs employés ne sont pas plus intégrés en situation de restitution du texte [+ connu] (i.e. infirmation de la première hypothèse) et ce constat s'applique à chacune des tranches d'âge (i.e. infirmation de la troisième hypothèse).

En revanche, l'hypothèse développementale a été confirmée puisque la variable "âge" a, pour ces deux outils de connexion, un effet significatif sur le nombre de RCC exprimées au moyen de ces marqueurs : les sujets en utilisent de plus en plus de 6 ans à l'âge adulte. Cependant, les données, dans un cas comme dans l'autre, n'ont pas permis l'identification de différents paliers.

En revanche, en examinant les formes utilisées pour rendre compte de la coordination, on a constaté que deux marqueurs étaient bien plus représentés que les autres : il s'agit de la conjonction de coordination "car" et de l'adverbe conjonctif "alors". "Alors" est, en effet, très utilisé, tant dans le PCR que dans DAN, mais il faut rappeler que si cet adverbe peut véhiculer une valeur causale, il peut également marquer la séquentialité. Aussi, si ces nombreux "alors" sont séquentiels dans la tête des sujets, est-il normal qu'ils en utilisent beaucoup car cela les aiderait à se souvenir de "ce qui vient

après". En outre, il est d'autant plus probable que ces "alors" soient séquentiels pour les sujets du fait que la relation sémantique de séquentialité soit acquise antérieurement à celle de cause/conséquence. Cependant, étant données les propositions qu'ils relient, le lecteur les interprète comme causaux.

"Car" se rencontre, au contraire, beaucoup plus dans les restitutions de DAN que dans celle du PCR (i.e. 4 fois plus). Comme "alors", "car" véhicule une valeur causale mais également une valeur explicative, et nous avons alors émis l'hypothèse que les sujets devraient être, en situation de restitution du texte [– connu], plus soucieux de bien expliciter les différentes situations, pensant peut-être que le destinataire du message a, lui aussi, entendu le récit une seule fois et ne le connaît donc pas mieux qu'eux au moment de la lecture des productions rendues. Cette interprétation a rappelé les travaux effectués sur ce que les auteurs nomme "*connaissance partagée*" (Bernstein, 1971 ; Kail *et al.*, 1987 ; Hickmann, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992) : les outils linguistiques diffèrent selon que le sujet pense que l'auteur connaît ou ne connaît pas l'histoire au préalable.

Pour ce qui est de la subordination fléchie ou non fléchie, les nombres de RCC exprimées au moyen de ces outils sont tellement faibles qu'aucune conclusion n'a été formulée.

CONCLUSION

Qu'elles soient restituées ou ajoutées par les sujets, on trouve de plus en plus de RCC de 6 ans à l'âge adulte et les moyens pour en rendre compte sont de plus en plus intégrés. En effet, les outils parataxiques diminuent alors que les outils hypotaxiques augmentent en fonction de la variable "âge".

En revanche, le trait [+/- connu] n'a aucune conséquence sur la production de RCC et, de par quelques-unes des observations formulées dans les deux chapitres constitutifs de cette partie, nous sommes convaincue que la variation interindividuelle est responsable de cette équivalence des données. En effet, les différences qualitatives sont tellement importantes qu'il suffirait, nous semble-t-il, de constituer un corpus plus conséquent pour que des écarts significatifs apparaissent.

En effet, en dépit des différences significatives, il est ressorti de cette étude que restituer un texte [– connu] conduit les sujets à utiliser plus de marques à valeur explicative et favorise l'insertion de reprises littérales tandis que, lors du rappel d'un texte [+ connu], les sujets se contentent d'unités consécutives et se débrouillent avec les formes syntaxiques déjà inscrites en mémoire.

Rappelons un point commun aux deux types de restitution (i.e. restitution sur la base d'un support [+ connu] ou restitution à partir d'un support [– connu]) : l'introduction de RCC semblerait aider à la tâche de rappel. Cependant, il serait possible que les marqueurs que le lecteur interprète comme exprimant une RCC représentent, pour les sujets y ayant recours, des indicateurs de séquentialité, d'où cette facilitation de l'enchaînement propositionnel lorsque la longueur du produit restitué atteint une certaine

longueur : c'est le cas de l'adverbe conjonctif "alors".

Après avoir analysé le niveau macrostructurel (cf. troisième partie) avec les CN (cf. chapitre 4) et les SCN (cf. chapitre 5) et le niveau microstructurel (cf. quatrième partie) avec la RCC (cf. chapitres 6 et 7), il nous reste à explorer un niveau encore inférieur, celui du mot. En outre, articuler syntaxe et lexique nous semble indispensable, les deux aspects étant fortement dépendants l'un de l'autre.

CINQUIÈME PARTIE : ANALYSES LEXICALES

INTRODUCTION

Dans les cinq chapitres à venir, l'objet d'étude est le lexique, c'est-à-dire que nous analysons le niveau du mot à la fois dans les textes initiaux et dans les restitutions qui en ont été faites. Pour ce qui est des textes initiaux, le but est de montrer que les deux histoires soumises à restitution sont tout à fait comparables du point de vue lexical. En ce qui concerne les restitutions des sujets, l'important est de mesurer le rôle joué par la mémoire au niveau lexical : pourquoi certains mots sont-ils plus souvent restitués que d'autres (cf. chapitres 10, 11 et 12) ? Cependant, avant d'entrer dans un tel niveau de détail, les restitutions des sujets sont envisagées plus globalement puisque nous les soumettons à des mesures statistiques de base telles que la densité lexicale (cf. chapitre 8) et la diversité lexicale (cf. chapitre 9).

Pour permettre l'observation de ces différents aspects, le corpus a dû subir différentes transformations que nous allons récapituler ici.

1. CODAGE

1.1. STANDARDISATION DU CORPUS

Dans un premier temps, l'ensemble des textes a été standardisé, c'est-à-dire que nous l'avons nettoyé de ses erreurs d'orthographe, de grammaire, de segmentation, etc. Il ne faut, en effet, pas perdre de vue que nous travaillons sur des textes d'enfants et que ces derniers sont parfois loin de correspondre aux graphies standards.

S'il est simple de se représenter ce qu'est une faute de grammaire ou d'orthographe, il est plus difficile d'imaginer ce à quoi peut correspondre une erreur de segmentation. À la lecture des textes, on s'aperçoit que les enfants ne segmentent pas toujours les mots comme un adulte le ferait, et les cas de segmentation non conventionnelle sont de deux sortes : soit le sujet attache abusivement deux ou plusieurs séquences graphiques qui devraient être séparées, soit le sujet dissocie, en deux ou plusieurs séquences, une suite de lettres continue conventionnellement. Dans le premier cas, on parle d'"hyposégmentation" et, dans le second, d'"hypersegmentation" (Ferreiro *et al.*, 1996). Le tableau 27 présente quelques-uns de ces phénomènes même s'il est loin d'être exhaustif :

Tableau 27 : Quelques cas d'hypo- et d'hypersegmentations.

	Hyposégmentation		Hypersegmentation	
	Sujet	Standard	Sujet	Standard
CLE 6F8E2	lomme	l'homme		
LAU 7F5E2	loriller	l'oreiller		
WIL 6G7E2	lindiéne	l'indienne		
THO 9G6E1	souvrit	s'ouvrit		
WIL 8G3E2	saraite	s'arrête		
PIE 7G3E1	sapellai	s'appelait		
PAU 7F1E1	daler	d'aller		
MAU 8F4E2	apenne	à peine		
WIL 8G3E2	pennensten	pendant ce temps		
SON 6G5E2	cilteplait	s'il te plaît		
JUL 10F2E2	s'ennaler	s'en aller		
MAR 10F9E2	porquépic	porc-épic		
PAU 7F1E1			s'orti	sorti
CYP 7G4E1			an tandi.	entendit
THO 7G8E2			poin ta	pointa
MAE 10F7E2			poque et pic	porc-épic

Ce tableau, qui montre que le passage de l'oral à l'écrit ne se fait pas sans encombre, conduit à différentes remarques : les cas d'hypersegmentation sont moins fréquents que ceux d'hyposégmentation. En effet, même si cette grille ne regroupe pas l'ensemble des segmentations non conventionnelles du corpus, les cas d'hypersegmentation sont

extrêmement rares.

Pour ce qui de l'hyposégmentation, il semble évident que les sujets sont gênés par le fait d'isoler une lettre (Ferreiro *et al.*, 1996), quelle qu'elle soit ("lomme", "saraite", "daler"). Il serait intéressant de demander aux enfants une définition du terme "mot". Peut-être mettraient-ils alors en avant un nombre minimal de lettres ?

Certains adverbes ("apenne", "pennensten") ou locutions figées ("cilteplait") semblent également poser problème aux enfants qui les appréhendent comme un seul mot. À ce sujet, nous avons été étonnée de ne trouver aucune erreur de découpage sur "Il était une fois" mais cela peut s'expliquer par le fait que les enfants le voient régulièrement écrit dans les livres d'histoire spécialement conçus pour leur âge.

"S'ennaler" et "porquépic" ont été volontairement extraits de textes de sujets de 10 ans pour montrer que leur graphie demeure problématique même à cet âge avancé.

En ce qui concerne les cas d'hypersegmentation, il semblerait que les enfants, d'une part, ne segmentent pas abusivement n'importe quel mot et, d'autre part, n'isolent pas n'importe quelle partie des mots qu'ils hypersegmentent. En effet, on constate que les segments isolés correspondent à des unités existant en français ("s", "en", "ta", "et").

Ces quelques exemples de segmentations non conventionnelles montrent combien la standardisation du corpus s'avérerait être une étape fondamentale de l'analyse du lexique. Si nous ne l'avions pas effectuée, le nombre de mots contenus dans les restitutions des enfants et, par conséquent, les comparaisons enfant/adulte qui vont suivre auraient été sévèrement faussées.

1.2. LEMMATISATION DU CORPUS

Dans un second temps, les restitutions ont été lemmatisées. Muller (1992) explique qu'un dictionnaire consiste en un inventaire plus ou moins complet des lexèmes d'une langue. Cependant, étant donné que tout lexème varie selon le contexte, le lexicologue se doit de noter qu'une seule des graphies possibles, graphie choisie conventionnellement et que Muller (1992) appelle "lemme". En français, cette unité correspond à l'infinitif pour les verbes, le singulier pour les noms et le masculin singulier pour les adjectifs, etc. Cette transformation n'est intéressante que pour celui ayant décidé de ne pas se préoccuper de la morphologie, la lemmatisation privant les mots de toute marque flexionnelle. Dans notre cas, cela était donc possible étant donné que l'analyse à venir se consacre au lexique exclusivement. L'exemple [V.I.1] illustre ces modifications :

[V.I.1] PIE 8G9E2 (23)

Version standardisée non lemmatisée	Version standardisée lemmatisée
1. Le petit trappeur canadien sortit de son enclos 2. il avait vu un petit lapin 3. et le petit trappeur lui dit 4. part 5. sinon tu vas avoir des ennuis 6. et le petit trappeur entendit des bruits 7. et il avait la petite indienne 8. lui dit 9. tu peux me faire un oreiller en renard	1. le petit trappeur canadien sortir de son enclos 2. il voir un petit lapin 3. et le petit trappeur lui dire 4. partir 5. sinon tu avoir de le ennui 6. et le petit trappeur entendre de le bruit 7. et il avoir le petit indienne 8. lui dire 9. tu pouvoir me faire un oreiller en renard

1.3. L'UNITÉ "MOT"

1.3.1. Définition

Cette étude a donc pour objet le mot. Cependant, le terme de "mot" n'a, jusque là, donné lieu à aucune définition satisfaisante et les personnes s'intéressant aux problèmes de statistique lexicale considèrent cette entité comme scientifiquement suspecte (Muller, 1992). La solution de facilité serait de compter mot, tout segment équivalant à une suite de lettres entourée par des blancs graphiques³⁴ (Arrivé *et al.*, 1986). Cependant, cette définition est difficilement applicable à toutes les entités graphiques susceptibles de constituer un texte : qu'en est-il, par exemple, du partitif "du" qui correspond à la contraction de "de le" ?

Pour régler ces problèmes, Muller (1992) pose qu'il est impératif de faire appel à une norme lexicologique, c'est-à-dire qu'il faut suivre un ensemble de règles qui décident de la délimitation des mots et des vocables, c'est-à-dire des mots différents.

Muller (1992) définit, en effet, deux acceptions du terme "mot" : d'une part, il voit les unités constitutives de tout texte et, d'autre part, il pense aux unités qui se succèdent dans la nomenclature d'un dictionnaire. Dans le premier cas, on pose le mot comme une *unité de texte* qui s'agence, avec d'autres unités de son genre, sur l'axe syntagmatique constitué par le texte (i.e. dévorera). Dans le second cas, on l'appréhende comme une *unité de lexique* faisant partie d'un ensemble paradigmatique correspondant au lexique d'une langue donnée (i.e. dévorer). Muller choisit d'appeler "mot" seulement les unités de texte et qualifie de "vocable" les unités de lexique. Autrement dit, "vocable" signifie bien "mot différent" mais nous aurons l'occasion de revenir sur cette distinction qui est très brièvement introduite ici pour permettre la compréhension des différentes conventions constituant la norme lexicologique.

Cette norme est donc nécessaire chaque fois que l'on a des raisons de penser que la forme graphique diffère de l'unité de texte ou de l'unité de lexique. Lorsque la forme graphique ne coïncide pas avec l'unité de texte, deux cas sont possibles : soit plusieurs segments sont considérés comme une seule unité, soit une seule unité correspond en réalité à plusieurs segments.

Pour le premier cas (i.e. plusieurs segments = une seule unité), Muller (1992) parle de "composés" et il note, ici aussi, différentes possibilités :

1.
les différents segments peuvent soit être apposés sans qu'aucune marque graphique ne les sépare ("Petit Chaperon Rouge", "Il était une fois", "se réveiller", etc.)
2.
les différents segments peuvent être séparés par un trait d'union ("grand-mère",

³⁴ Rappelons que nous travaillons sur la langue écrite et que les problèmes liés à la délimitation du mot vont être envisagés dans cette optique là seulement.

"porc-épic", etc.)

3.

les différents segments peuvent être soudés graphiquement ("maltraiter", "madame", etc.)

Pour le second cas (i.e. une seule unité = plusieurs segments), Muller (1992) parle de "formes contractes". Elles résultent d'une soudure phonétique entre deux éléments consécutifs. Le français n'en connaît que quatre qui correspondent à la réunion d'une préposition et de l'article défini ("au" correspond à la contraction de "à le", "aux" correspond à la contraction de "à les", "du" correspond à la contraction de "de le" et "des" correspond à la contraction de "de les")

Lorsque la forme graphique diffère de l'unité de lexique, deux cas sont possibles également : soit des formes identiques doivent être rattachées à des lemmes distincts (i.e. "le" (le loup) et "le" (il le donne)), soit des formes différentes doivent être rattachées à un seul lemme (i.e. "suis", "fut", "est", "sera" pour "être").

Sur la base de ces conventions, nous avons donc compté les mots des restitutions et l'exemple [V.I.2] en contient donc 50 :

[V.I.2] PIE 8G9E2 (23)

1. Le petit trappeur canadien sortit de son enclos 2. il avait vu un petit lapin 3. et le petit trappeur lui dit 4. Part 5. sinon tu vas avoir des ennuis 6. et le petit trappeur entendit des bruits 7. et il avait la petite indienne 8. lui dit 9. tu peux me faire un oreiller en renard

Cet exemple permet de montrer que, premièrement, nous avons compté comme un seul mot les formes contractes (i.e. des) et que, deuxièmement, nous n'avons pas rajouté les mots oubliés par les sujets. En effet, ici, il est certain que le "y" de la clause 7 (entre "il" et "avait") et le "qui" de la clause 8 (en début de proposition) manquent, mais nous avons préféré ne pas corriger ces erreurs car ce travail nous semblait très subjectif, subjectivité dont cet exemple nous permet de rendre compte d'ailleurs : nous venons de poser que le segment oublié en 8 est la conjonction de subordination "qui" ; or pourquoi ne serait-ce pas le pronom anaphorique de troisième personne "elle" ? Parce que l'enfant aurait mis un point à la fin de la clause précédente (i.e. clause 7) ? Cependant, si on observe le reste de l'extrait, ce sujet n'utilise pas de marques de ponctuation... Autrement dit, ce seul exemple illustre parfaitement les difficultés rencontrées par l'ajout d'items supposés oubliés.

Maintenant que le point est fait sur l'unité "mot", nous pouvons préciser que l'ensemble des termes décomptés peut se répartir en deux grandes classes distinctes : les mots lexicaux et les mots grammaticaux (Givón, 1984 ; Rémi-Giraud *et al.*, 1988 ; Halliday, 1989)

1.3.2. Les mots lexicaux et les mots grammaticaux

La différence fondamentale opposant ces deux groupes de mots est que les items lexicaux correspondent aux items de classe ouverte, c'est-à-dire que la liste établie

accepte l'introduction de nouveaux mots³⁵. Pour cette raison, l'ensemble de ces mots est pratiquement impossible à délimiter dans une société et à une époque donnée. Outre ces problèmes d'estimation, les items lexicaux échappent à toute tentative de structuration exhaustive et systématique.

Les items grammaticaux, quant à eux, constituent des "séries fermées", c'est-à-dire qu'ils se regroupent en petits ensembles faciles de délimitation et de structuration, étant donné que l'introduction de nouveaux termes est extrêmement rare.

En plus de cette appartenance aux classes ouverte ou fermée, Givón (1984) propose un inventaire des caractéristiques propres à chacun des deux ensembles qui peuvent être, entre autre, la taille phonologique ou sémantique ou encore la fonction. Une observation des différents items montre, en effet, que les formes lexicales sont, en général, composées d'un nombre de phonèmes plus important que les formes grammaticales : c'est ce que Givón (1984) appelle la taille phonologique.

Pour ce qui est de la taille sémantique, les items lexicaux ont tendance à véhiculer des traits hautement spécifiques et sont donc sémantiquement plus riches que les mots grammaticaux.

Il est important de préciser que cette opposition a conduit les non-experts à penser que les mots lexicaux ont du sens alors que les mots grammaticaux n'en ont pas. Or, il n'en est rien. Rémi-Giraud *et al.* (1988) expliquent clairement que les mots lexicaux et les mots grammaticaux véhiculent tous deux du sens mais qu'il ne s'agit pas du même sens : celui des items lexicaux est lexical tandis que celui des unités grammaticales est grammatical. Le sens lexical permet de structurer des notions relatives à la réalité du monde et le sens grammatical permet de structurer des relations relatives à la réalité du discours (Givón, 1984).

À cet inventaire de propriétés, nous pouvons ajouter celle de la fréquence c'est-à-dire que les items lexicaux et les items grammaticaux n'ont pas la même fréquence. Que l'on observe des listes propres à la langue orale (Gougenheim *et al.*, 1964) ou des listes élaborées à partir de corpus écrits (Imbs *et al.*, 1971), on constate que les items grammaticaux occupent le haut des listes de fréquence alors que les items lexicaux constituent le bas de ces mêmes listes.

Dans notre cas, nous pensons que le nombre d'items de moyenne et de basse fréquence autrement dit les mots lexicaux seront en nombre plus important dans les restitutions effectuées à partir du support [+ connu] que dans celles induites par le texte [- connu]. Cette prédiction s'explique par le fait que le trait [+ connu] libère de l'espace cognitif, ressources qui pourront être réinvesties dans l'activation d'items de basse fréquence. Ensuite, si l'on envisage le corpus dans une perspective plus développementale, on peut prédire que la sélection d'items de basse fréquence se développera avec l'âge, l'espace cognitif étant progressivement déchargé des contraintes liées au traitement des opérations dites de bas niveaux (i.e. graphisme par exemple). C'est sur ces deux hypothèses globales que sont construits les cinq chapitres à venir.

³⁵ Pour donner un seul exemple de ces introductions, on peut citer le verbe "faxer" qui, pour satisfaire de nouveaux besoins de communication, n'est apparu que très récemment dans les dictionnaires de langue française.

Le schéma suivant, emprunté à Gayraud (2000) et modifié pour les besoins de notre analyse, rassemble ces différents points :

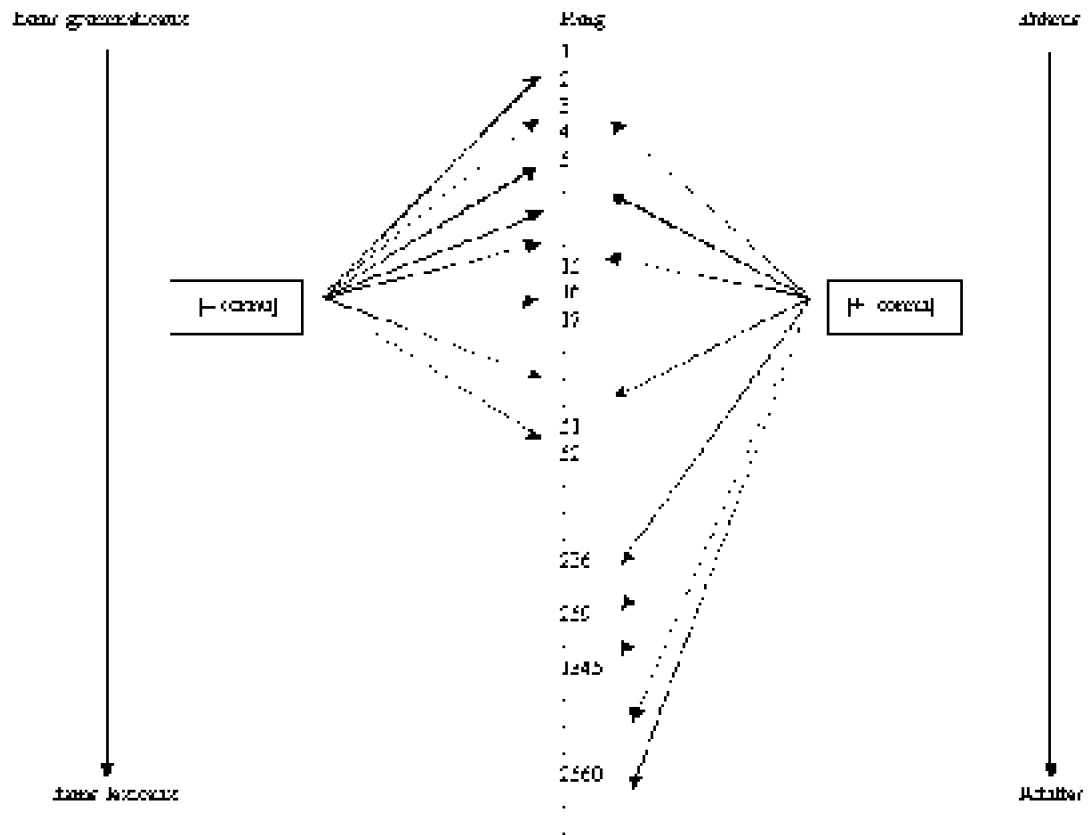


Figure 24 : Sélection lexicale préférentielle des items de haute et de basse fréquence en situation de restitution de l'histoire [+ connu] et en situation de rappel du récit [- connu] et en fonction de l'âge des sujets³⁶.

Notre étude considèrera seulement les mots lexicaux, et ce, en raison de leur fort degré informatif. En effet, même si les items grammaticaux sont porteurs de sens, nous avons vu qu'ils participaient exclusivement à l'information propositionnelle et non à l'information lexicale et, étant donné que nous nous intéressons aux outils responsables de l'avancement de la trame narrative, nous préférons privilégier le sémantisme véhiculé par les mots lexicaux, les items grammaticaux contribuant seulement à l'agencement de ces derniers.

1.3.3. Mots et vocables lexicaux

Nous avons brièvement expliqué les notions de "mot" et de "vocable" au moment de la définition de l'unité "mot". Nous allons, à présent, motiver cette distinction et l'appliquer à l'exemple que nous considérons depuis le début de cette introduction (i.e. PIE 8G9E2

³⁶ Précisons que la colonne de nombres figurant sous "Rang" correspond à une liste de fréquence décroissante : au rang 1 correspond l'item le plus fréquent et au rang 2560 correspond l'item le moins fréquent.

(23)).

Rappelons donc simplement que chaque mot d'un texte est une forme d'un vocable et d'un seul, on dit aussi qu'il est l'occurrence de ce vocable. Le nombre de vocables d'un texte (communément noté V par rapport au nombre de mots noté N) correspond donc au nombre de mots différents de ce texte. Richards (1987) emploie les termes de "*type token*", le "type" correspondant au vocable, le "token" aux occurrences de ce vocable et donc au mot. Dans notre perspective, cette distinction est fondamentale car les sujets, et plus particulièrement les enfants, ont fréquemment recours à la répétition, et travailler en considérant les occurrences plutôt que les mots différents aurait donc tendance à fausser quelque peu les données.

L'exemple [V.I.3] rend compte de l'application de ces différentes définitions au texte de PIE 8G9E2 (23) qui contient 28 mots, 26 mots lexicaux lemmatisés et seulement 18 vocables lexicaux lemmatisés :

[V.I.3]

Items lexicaux			
mots du texte	mots standardisés	mots standardisés et lemmatisés	vocables standardisés et lemmatisés
va avoir	vas avoir	avoir	avoir
avoir	avait	avoir	
bruit	bruits	bruit	bruit
canadien	canadien	canadien	canadien
dit	dit	dire	dire
dit	dit	dire	
enclos	enclos	enclos	enclos
ennuit	ennuis	ennui	ennui
entendit	entendit	entendre	entendre
fer	faire	faire	faire
indienne	indienne	indienne	indienne
lapin	lapin	lapin	lapin
oreiller	oreiller	oreiller	oreiller
per	part	partir	partir
petit	petit	petit	petit
petit	petit	petit	
petit	petit	petit	
petit	petit	petit	
petite	petite	petit	
peut	peux	pouvoir	pouvoir
renard	renard	renard	renard
sorti	sortit	sortir	sortir
trapeur	trappeur	trappeur	trappeur
trapeur	trappeur	trappeur	
trapeur	trappeur	trappeur	
avai vue	avait vu	voir	voir
28	28	26	18

Autrement dit, et pour récapituler, les différentes analyses lexicales qui vont suivre observeront selon les cas, un nombre de mots lexicaux standardisés et lemmatisés ou un nombre de vocables lexicaux standardisés et lemmatisés, l'aperçu théorique présenté ici permettant, à présent, de comprendre les différents termes utilisés : l'ensemble de cette introduction permet, en effet, de comprendre comment on est passé de (1) à (2) :

[V.I.4] PIE 8G9E2 (23)

Version originale (1)	Version finale (2)
1. Le petit trapeur canadien sorti de son enclos 2. il avai vue un petit lapin 3. et le petit trapeur lui dit 4. per 5. sinon tu va avoir des enuit 6. et le petit trapeur entendit des bruit 7. et il avait la petite indienne 8. lui dit 9. tu peut	1. petit trappeur canadien sortir enclos 2. voir petit lapin 3. petit trappeur dire 4. partir 5. avoir ennui 6. petit trappeur entendre bruit 7. avoir petit indienne 8. dire 9. pouvoir faire oreiller renard

Version originale (1)	Version finale (2)
me fer un oreiller en renard	

Ainsi préparé, le corpus se compose donc de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes. Précisons que nous avons conservé seulement les adverbes les plus lexicaux, c'est-à-dire les adverbes en *-ment*. Certes, cette sélection arbitraire peut sembler draconienne mais elle présente l'avantage de considérablement faciliter le traitement.

Les données ainsi catégorisées sont donc, dans les cinq chapitres futurs, toujours abordées selon deux points de vue : le premier mène à une analyse toutes catégories lexicales confondues pour donner une idée globale puis le second conduit à une étude plus fine catégorie par catégorie (i.e. noms, verbes, adjectifs et adverbes en *-ment*).

Si l'examen des noms et des verbes aboutit régulièrement à des conclusions intéressantes, nous restons prudente quant aux résultats obtenus au sujet des adjectifs et des adverbes, et ce, pour deux raisons : la première est que Gougenheim *et al.* (1964) montrent que les verbes sont les éléments lexicaux qui ont la plus haute fréquence et qui sont les plus stables, c'est-à-dire que ce sont eux qui apparaissent dans le plus grand nombre de circonstances différentes. À l'exception d'un seul adjectif (i.e. "petit"), les travaux de Gougenheim *et al.* (1964) montrent que la classe suivante correspond à celle des noms, les adjectifs se plaçant juste après. Les adverbes, en *-ment* ou autres, n'étant pas considérés par l'étude, nous ne pouvons établir aucun parallèle entre leurs travaux et les nôtres.

La hiérarchisation de Gougenheim *et al.* (1964) est en corrélation avec l'ordre d'acquisition des différentes catégories : si les noms et les verbes sont précocement utilisés, ce n'est pas le cas des adjectifs et des adverbes en *-ment*. En même temps, il est certain que si les noms et les verbes sont absolument nécessaires à la construction du discours, les adjectifs et les adverbes en *-ment* ont un caractère plus secondaire : ils sont optionnels, facultatifs (Tannen, 1982) pour les adjectifs et Guimier, 1991 ; Pollock, 1991 ; pour les adverbes en *-ment*).

Au sujet des adjectifs, les travaux posent qu'il faut attendre l'âge de 12 ans pour que les productions écrites des sujets en comportent au moins un dans le contexte de l'étude (Gayraud, 2000). Pour les adverbes, la littérature (Guimier, 1991) souligne leur position ambiguë et, du fait qu'il y ait peu de possibilités de généralisation translinguistique, cette catégorie se laisse difficilement appréhender. Cependant, quelques auteurs (Kail, 1979 ; Givón, 1990) la définissent comme d'acquisition difficile.

La deuxième raison au fait que ces deux classes de mots recommandent de la prudence dans l'interprétation est que les textes originaux eux-mêmes en contiennent peu : seulement 10 % des mots du PCR et 13 % de ceux de DAN sont des adjectifs et pour les deux textes, on trouve 1 % d'adverbes en *-ment*. Aussi ces deux catégories sont-elles indiscutablement trop peu suggérées par le support pour que leur utilisation soit favorisée.

Cette partie se compose de cinq chapitres : le premier traite de la densité lexicale (cf. chapitre 8) et le second de la diversité lexicale (cf. chapitre 9) des récits soumis à

restitution, d'une part, et des rappels effectués par les sujets, d'autre part. Les trois chapitres suivants sont rendues possibles du fait que l'on travaille sur des tâches de restitution de textes.

En effet, pour les trois derniers chapitres, nous sommes partie de ce que Muller (1992) appelle la "*connexion lexicale*". La connexion lexicale permet de mesurer le taux de vocables communs à deux textes. L'auteur explique que lorsqu'on juxtapose le vocabulaire de deux textes, on prévoit que certains vocables apparaîtront dans les deux alors que d'autres apparaîtront dans l'un ou l'autre seulement. Muller (1992) imagine deux textes T_a et T_b et montre qu'il y a donc trois possibilités :

· effectif des vocables présents dans T_a et T_b ;

· effectif des vocables de T_a manquant dans T_b ;

· effectif des vocables de T_b manquant dans T_a .

Il précise également que plus T_a et T_b auront de mots en commun, plus la connexion lexicale sera forte.

Chacune de ces possibilités a fait l'objet d'un chapitre : le chapitre 10 aborde donc les vocables communs aux textes initiaux et aux restitutions (i.e. les vocables lexicaux restitués), le chapitre 11 traite des vocables lexicaux présents dans les textes initiaux et jamais restitués (i.e. les vocables lexicaux jamais restitués) et le chapitre 12 donne lieu à l'inventaire des items lexicaux présents dans les restitutions et non suggérés par les supports (i.e. les vocables lexicaux ajoutés). Rappelons, car nous avons vu que cela influençait le rappel, que les consignes de production ne contenaient pas le mot "exactement" (Gauld et Stephenson, 1967). Aussi pourrions-nous dire que les termes restitués le sont parce qu'ils ont une certaine saillance.

Précisons que les données, pour donner lieu aux résultats qui vont suivre, ont été traitées par un logiciel de synthèse de texte qui offre la possibilité de dresser une liste de fréquence des items composant les différentes productions (Conc 1.8).

Chapitre 8 : LA DENSITÉ LEXICALE

INTRODUCTION

Avant d'observer s'il existe une différence de densité lexicale entre les restitutions du PCR et de DAN, nous définissons, d'une part, ce qu'on entend par densité lexicale et, d'autre part, le calcul qui permet d'aboutir à cette mesure.

Ensuite, nous montrons que les deux textes soumis à restitution ont une densité

lexicale quasi équivalente, observation qui donne de la valeur aux quelconques différences que nous observerons dans les productions des sujets.

1. DÉFINITION

Cette notion de densité lexicale, qui oppose les items grammaticaux aux items lexicaux, permet de mesurer le degré d'information d'un texte. Pour la calculer, deux méthodes sont envisageables. On peut, d'une part, faire le ratio du nombre total d'items lexicaux sur le nombre total de clauses par texte (Haliday, 1989), ce qui nous permet d'obtenir la quantité moyenne d'information lexicale par clause. D'autre part, la densité lexicale peut être représentée par le calcul du pourcentage du nombre total d'items lexicaux sur le nombre total de mots du texte, ce qui permet d'obtenir la proportion de mots lexicaux par texte (Ellis et Ure, 1977).

Ces deux approches ont été testées parallèlement et systématiquement par Gayraud (2000) sur différentes variables telles que le type textuel (i.e. textes expositifs vs textes narratifs vs textes argumentatifs), le mode de production (i.e. modalité orale vs modalité écrite) et l'âge des sujets (i.e. 7 ans vs 9 ans vs 12 ans vs 15 ans vs adultes). L'auteur obtient des résultats quasi similaires avec les deux méthodes.

Aussi, pour mesurer la densité lexicale des textes à restituer ou celle des restitutions produites par les différents sujets, avons-nous opté pour l'approche considérant la densité lexicale comme une proportion d'items lexicaux par rapport au nombre total de mots.

2. LES SUPPORTS INITIAUX

Avant toute analyse concernant la densité lexicale des supports initiaux, il est primordial de préciser que les différences que nous trouverons entre les deux textes initiaux ne peuvent être envisagées au niveau statistique étant donné que les tests statistiques, quels qu'ils soient, ne peuvent calculer de degré de significativité qu'à partir d'un certain nombre de données. Or, dans le cas des stimuli, les nombres à opposer sont toujours et seulement de deux comme le montre le tableau 28 :

Tableau 28 : Nombre de mots, de mots lexicaux et de vocables lexicaux dans le PCR et DAN.

	PCR	DAN
Mots	1021	1103
Mots lexicaux	462	493
Vocables lexicaux	181	202

Si l'on prend l'exemple du nombre de mots constituant chacune des histoires-soutpports : la différence de 82 mots entre le PCR et DAN n'est pas très importante mais aucun logiciel ne nous permet de vérifier la valeur scientifique de cette affirmation.

Ces différences et celles qui vont suivre sont donc à apprécier de manière non

statistique.

2.1 TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

Sur la base de la mesure définie précédemment, le PCR entendu par les sujets obtient 45 % d'items lexicaux contre 44,5 % pour DAN et, étant donné la similitude des pourcentages obtenus, nous pouvons penser que la différence entre ces deux proportions n'est pas significative. Ces résultats montrent que les textes soumis à restitutions sont construits sur un même nombre de mots et quantité d'informations tout à fait comparable, ce qui revient à dire que les différences que nous avons jusqu'alors observées et celles que nous noterons par la suite sont bien à allouer au trait [+/- connu] qui apparaît, au fil des chapitres, comme étant la seule distinction entre le PCR et DAN.

Cela dit, les densités lexicales de chacun des deux stimuli peuvent être équivalentes mais les items lexicaux permettant de les calculer pourraient parfaitement relever de registres de langue différents (i.e. formel vs informel), par exemple.

Aussi, pour vérifier ce paramètre, avons-nous comparé, sur la base de listes de fréquence adaptées à la langue parlée (Gougenheim *et al.*, 1964) et à la langue écrite (Imbs *et al.*, 1971), les items lexicaux relevés dans chacun des textes soumis à restitution³⁷. Nous sommes consciente du fait que le dictionnaire utilisé pour l'écrit correspond à un inventaire basé sur des textes littéraires, autrement dit de l'écrit bien spécifique, mais nous n'avons trouvé aucune autre source mieux adaptée au corpus que nous possédons. De même, nous nous sommes servie d'une liste élaborée sur de l'oral alors que nous travaillons sur de l'écrit mais ceci s'explique par les faits suivants : d'une part, cela contrebalance les résultats obtenus sur l'écrit littéraire et, d'autre part, l'environnement quotidien des plus jeunes sujets demeure un monde d'oral et non encore un monde d'écrit.

Cela dit, les résultats de cet étiquetage révèlent que 92,5 % des vocables lexicaux du PCR apparaissent dans la liste de fréquence relative à l'écrit, c'est le cas de 89,5 % des unités de DAN et, et 61 % des items lexicaux du PCR figurent dans l'inventaire élaboré par Gougenheim *et al.* (1964) pour l'oral³⁸ contre 58,5 % pour DAN. Par ailleurs, nous pouvons ajouter que, pour ce qui est des travaux faits sur l'écrit, les items lexicaux du PCR sont en moyenne de rang 1421 et pour DAN, ce nombre correspond à 1450 (somme des rang de fréquence de chacun des vocables lexicaux et division du total obtenu par le nombre de vocable lexicaux). En ce qui concerne les recherches effectuées sur l'oral, le PCR obtient un rang moyen de 350 contre 346 pour DAN. Ici encore, les différences opposant le PCR et DAN sont infimes.

Autrement dit, si les sujets restituent DAN plus difficilement, cela ne vient pas du fait

³⁷ Ces listes de vocables accompagnés de leur nombre d'occurrences et de leur rang de fréquence à l'oral et à l'écrit figurent dans l'annexe 7.

³⁸ Cette proportion est nettement plus faible que la proportion relevée pour l'écrit mais précisons que Gougenheim *et al.* (1964) ont travaillé sur les items lexicaux et grammaticaux et n'ont, parmi ceux-ci, sélectionné que les 1063 items les plus fréquents, ce qui réduit considérablement nos chances d'y trouver les items lexicaux des deux histoires-soutiens.

que ce support soit plus complexe ou fasse appel à des mots utilisés moins couramment.

2.2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

Les différences obtenues peuvent s'appréhender selon deux points de vue : le premier consiste à observer les différences intra-catégories (i.e. noms du PCR vs verbes du PCR par exemple), et le second envisage les différences inter-catégories (i.e. noms du PCR vs noms de DAN par exemple).

2.2.1. Les différences intra-catégories lexicales

Si, pour chacun des deux supports, on observe la répartition des différents items lexicaux selon leur appartenance à la catégorie des noms, des verbes, des adjectifs ou des adverbes en *-ment*, on constate que, là aussi, les différences entre le PCR et DAN sont très peu marquées. En effet, comme le montrent les figures 25 et 26, pour chacun des deux textes, ces catégories lexicales se distribuent dans des proportions quasi équivalentes :

Tableau 29 : Répartition en pourcentage en fonction du texte et des différentes catégories lexicales (mots).

Catégorie	Répartition en % dans le PCR	Répartition en % dans DAN
Noms	43	42
Verbes	46	44
Adjectifs	10	13
Adverbes en <i>-ment</i>	1	1

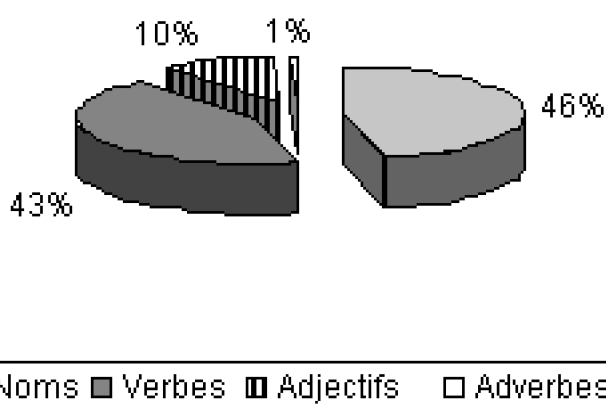


Figure 25 : Répartition en pourcentage en fonction des différentes catégories lexicales dans le PCR (mots).

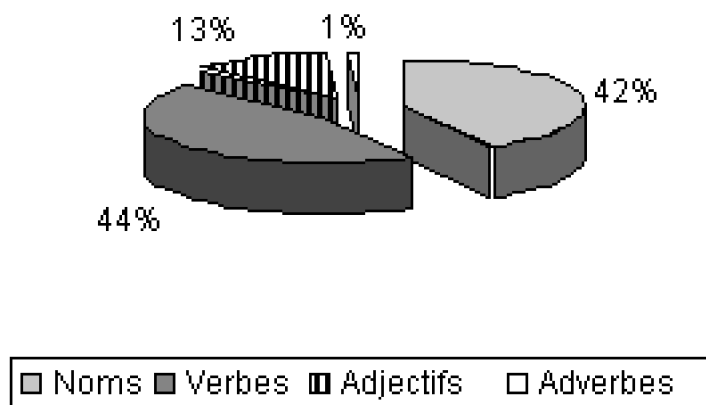


Figure 26 : Répartition en pourcentage en fonction des différentes catégories lexicales dans DAN (mots).

Sur la base de ces deux figures, on peut noter que si la catégorie prédominante dans le PCR est celle des noms avec 46 %, dans DAN, il s'agit de celle des verbes avec 44 %. Pour ce qui est des adjectifs et des adverbes en *–ment*, les deux histoires ne présentent pas de différences majeures.

Ces proportions ont été calculées sur la base du nombre de mots lexicaux or, étant donné le nombre important de répétitions chez les plus jeunes sujets, la suite du chapitre envisage les résultats d'après le nombre de vocables tel qu'il a été défini dans l'introduction de cette sixième partie.

Aussi ces mêmes répartitions vont-elles être présentées en divisant non plus, par exemple, le nombre de noms-mots lexicaux par le nombre de mots lexicaux mais en divisant le nombre de noms-vocables lexicaux par le nombre de vocables lexicaux, etc. (i.e. pour les verbes, les adjectifs et les adverbes en *–ment*). Les différences s'amenuisent d'autant plus comme le montrent les figures 27 et 28 :

Tableau 30 : Répartition en pourcentage en fonction du texte et des différentes catégories lexicales (vocables).

Catégorie	Répartition en % dans le PCR	Répartition en % dans DAN
Noms	38	37
Verbes	47	47
Adjectifs	14	14
Adverbes en <i>–ment</i>	1	2

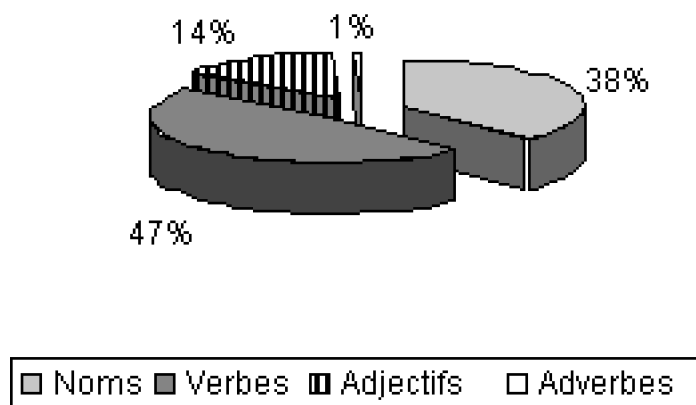


Figure 27 : Répartition en pourcentage en fonction des différentes catégories lexicales dans le PCR (vocables).

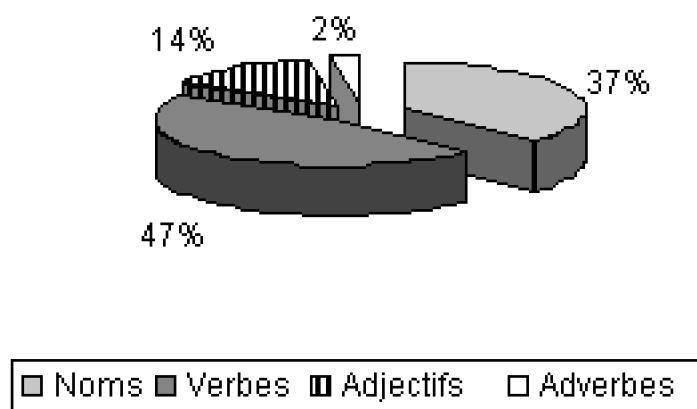


Figure 28 : Répartition en pourcentage en fonction des différentes catégories lexicales dans DAN (vocables).

Calculée sur la base du nombre de vocables, on remarque que, dans les deux cas cette fois-ci, cette répartition montre que c'est la catégorie lexicale des verbes qui domine les trois autres. Ceci dit, il n'est pas étonnant que les verbes soient en nombre plus important que les noms ou que les adjectifs et les adverbes en *-ment* car les textes à restituer sont des narrations, autrement dit des "textes d'actions" (Revaz, 1997).

2.2.2. Les différences inter-catégories lexicales

Les pourcentages annoncés par les figures 27 et 28 permettent également de noter la quasi similitude entre les catégories lexicales de chacun des deux récits initiaux.

Cette description de la densité lexicale des deux textes-supports, toutes catégories lexicales confondues ou par catégorie lexicale (i.e. noms, verbes, adjectifs et adverbes en *-ment*), montre que le PCR et DAN sont tout à fait comparables et nous allons voir si les sujets restituent pareillement ces stimuli semblables du point de vue de leur densité.

3. LES RESTITUTIONS DES SUJETS

3.1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

3.1.1. Hypothèses

Dans un premier temps et en dépit du fait que les supports soumis à restitution se définissent par une densité lexicale équivalente, nous prédisons que cette densité devrait être plus importante dans le PCR en raison du trait [+ connu] qui le caractérise. En effet, les sujets, déjà familiarisés avec le contenu à restituer, devraient être plus précis que lors de la restitution du texte [- connu] qui, lui, sera rappelé dans ses grandes lignes (i.e. CN et certaines SCN³⁹) sans attention particulière au contenu dans ses moindres détails.

Deuxièmement et d'après les travaux de Gayraud (2000), la densité lexicale devrait augmenter de manière significative en fonction de l'âge, c'est-à-dire que les 6 ans devraient produire des textes moins denses, c'est-à-dire moins informatifs que ceux des adultes.

Troisièmement, nous pensons que si les différences sont significatives entre la densité lexicale du PCR et celle de DAN chez les jeunes sujets, elles ne le seront plus à l'âge adulte car ces derniers, débarrassés du coût cognitif mobilisé par les opérations de bas niveau, devraient parvenir à insérer autant de précisions dans une histoire que dans l'autre.

3.1.2. Résultats

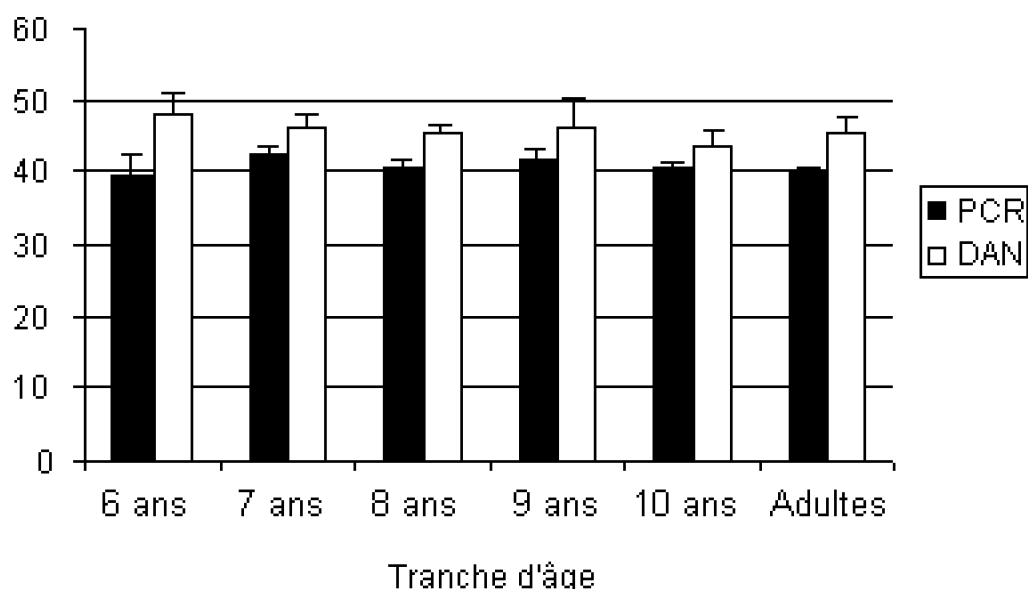
Ici, les différences obtenues pourront être appréhendées statistiquement étant donné le nombre important de données.

Après avoir appliqué le calcul présenté précédemment (i.e. nombre d'items lexicaux/nombre total de mots) aux textes des sujets, voici les densités lexicales obtenues en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues :

Tableau 31 : Densité lexicale en pourcentage moyen, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

³⁹ Nous rappelons que CN correspond à "composantes narratives" (cf. chapitre 4) et SCN à "sous-composantes narratives" (cf. chapitre 5).

Texte	Âge	Densité lexicale en % moyen	Écart-type	Centile 10 ^{ème}	90 ^{ème}
PCR	6 ans	39,5	6,1	31,5	48
	7 ans	42,5	2,6	39,5	46
	8 ans	40,5	2,6	37	44
	9 ans	42	2,2	39	45,5
	10 ans	40,5	2,3	37	42,5
	Adultes	40	1,6	38	42,5
DAN	6 ans	48	6,7	41,5	59
	7 ans	46,5	3,2	42	50,5
	8 ans	45,5	2,2	43	49
	9 ans	46,5	7,7	42	57,5
	10 ans	43,5	5,3	36	50
	Adultes	45,5	4,2	42,5	51



Graph 17 : Densité lexicale en pourcentage moyen et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

3.1.2.1. Le texte

Il existe bien une différence significative ($F_{(1,108)} = 42,406$; $p < 0,0001$) de densité lexicale entre les restitutions des deux stimuli cependant, et contre toute attente, ce n'est pas le PCR qui apparaît comme plus le dense mais DAN.

Il nous semble que ce résultat peut s'interpréter de deux manières différentes : la première rejoint ce qui a été suggéré dans le chapitre précédent au sujet de la conjonction de coordination "car" (cf. chapitre 7), significativement plus utilisée dans DAN ($p = 0,0005$). Nous avons interprété ce résultat en rappelant les travaux effectués sur le

paramètre "connaissance partagée" (Berstein, 1971 ; Kail *et al.*, 1987 ; Hickman, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992) : les sujets, en situation de restitution du texte [– connu], supposeraient que le destinataire ne connaît pas, lui non plus, l'histoire de DAN et seraient soucieux que le lecteur comprenne le récit du mieux possible d'où un recours aux marques explicatives. Dans le PCR, en revanche, ces mêmes sujets devaient penser que les éléments restés peu explicités seraient automatiquement reconstruits par le lecteur familiarisé avec le récit.

Ici aussi, en situation de restitution d'un support [+ connu], les sujets ne se perdent pas dans les détails, supposant que le lecteur agrémentera lui-même le contenu restitué : **"le narrateur pense que son auditeur/lecteur pourra boucher spontanément les nombreux blancs"** (Adam, 1985 : 65). En revanche, dans le cas d'un texte [– connu], ils prendraient soin d'être précis et de restituer un maximum d'informations afin que le lecteur comprenne l'histoire du mieux possible.

Une seconde interprétation est toutefois possible. Après avoir parcouru les restitutions des sujets, nous nous demandons si le texte [+ connu] ne favoriserait pas l'émergence d'anaphores pronominales sujets et compléments de troisième personne. Une de nos recherches antérieures (Gonnand, 1995) a, en effet, montré que, dès l'âge de 8 ans, les sujets ont recours aux pronoms sujets et compléments de troisième personne pour reprendre notamment les personnages principaux lors de l'écriture du PCR (ex : il le lui indique / il = le PCR ; lui = le loup ; le = le chemin).

Si le PCR facilitait effectivement l'emploi de ces formes, la découverte d'une densité lexicale plus importante dans DAN s'expliquerait alors simplement : là où le sujet pose "Dan" comme sujet ou patient d'une action, il reprendrait le PCR par "elle" ou "la"⁴⁰, et ces pronoms ayant été classés dans la catégorie des items grammaticaux, il est évident que la densité lexicale du PCR diminue d'autant. Les exemples [V.8.1] et [V.8.2] seraient une preuve de cette constatation : sur un nombre de clauses quasi équivalent (i.e. 8 clauses pour le PCR et 9 clauses pour DAN), le même sujet utilise 15,5 % d'anaphores pronominales dans le passage du PCR contre seulement 5,5 % en situation de restitution de DAN :

[V.8.1] BAS 8G7E1 (70)

1. Un jour une grand-mère ne savait <que faire> pas 2. quoi faire a sa petite 3. alors **elle lui** tricota un chaperon rouge 4. et <qand> quand la fille de la grand-mère **la** vue la <Je> 5. **elle lui** 6. et <le> la petite fille fut telement contente 7. qu'**elle le** maita toujours. <Un jour sa mère> 8. on l'apella le petit chaperon rouge.

[V.8.2] BAS 8G7E2 (55)

5. Le lapin s'arrêta <f> 6. et fixa Dan <.> <Mais> 7. mais le lapin n'avait pas peur <A> 8. alors dan <le> **lui** dit : 9. - <so> sauve toi ! 10. - pourquoi ! 11. Mais le lapin était telement mignon 12. que Dan <vit> nu pas la <farce> force 13. de <lui> **le** tuer

⁴⁰ Précisons que les reprises pronominales sujet ou complément s'effectuent aussi à l'aide des pronoms "il" ou "lui" car le surnom donné à l'enfant est de genre masculin. Nous reparlerons de ce point ultérieurement.

On peut également noter que, dans DAN, chacun des deux pronoms anaphoriques compléments est précédé d'une rature (i.e. clauses 8 et 13). Cela peut être un indice du coût requis par la production de ce type de marques linguistiques. Ce même aspect ne semble pas poser de problèmes à l'enfant dans le PCR.

À l'issue de cette analyse, nous sommes contrainte de réviser la troisième des hypothèses annoncées en 3.1.1. : s'il s'agit effectivement d'une influence du paramètre "connaissance partagée", il devrait affecter les jeunes sujets exclusivement, c'est-à-dire qu'à partir d'un certain âge, qui reste à définir, nous devrions assister à un effacement des différences entre la densité lexicale des rappels effectués à partir du support [+ connu] et ceux qui sont faits sur la base du texte [- connu]. En effet, les sujets plus âgés devraient faire abstraction de cet aspect et restituer avec le même souci de précision l'une et l'autre des deux histoires.

3.1.2.2. L'âge

Quel que soit le récit, aucune différence n'est statistiquement significative entre les six tranches d'âge. Les 6, les 7, les 8, les 9, les 10 ans et les adultes produisent des textes à densité lexicale quasi équivalente : les 6 ans obtiennent une densité de 39,5 % lorsqu'ils réécrivent l'histoire du PCR, celle des adultes atteint les 40 % et les quatre autres groupes d'âge oscillent entre ces deux moyennes. De même, pour DAN, les plus jeunes sujets ont une densité lexicale égale à 48 % contre 45,5 % chez les adultes, les 7, les 8, les 9 et les 10 ans obtenant des moyennes situées entre ces deux extrêmes.

Aussi l'hypothèse postulant que la densité lexicale se développe en fonction de l'âge se trouve-t-elle, dans notre cas, infirmée. Ce résultat ne remet, cependant, pas en question les conclusions des auteurs ayant travaillé sur le lexique, conclusions nous ayant permis d'élaborer l'hypothèse que nous venons d'infirmer. En effet, leurs conditions expérimentales étaient bien différentes des nôtres : Gayraud (2000) par exemple a fait produire des textes spontanés (i.e. les sujets devaient, premièrement, raconter une dispute (texte narratif), deuxièmement, dire ce qu'ils savaient (texte expositif) et, troisièmement, dire ce qu'ils pensaient (texte argumentatif) de la violence à l'école) alors que notre protocole consiste en des tâches de rappel immédiat. Aussi pouvons-nous conclure que les situations de restitution de narrations activent, stimulent l'insertion d'items lexicaux dès l'entrée dans l'écrit.

Cette observation montre qu'il est capital d'attacher beaucoup d'importance aux choix méthodologiques car ces derniers ont un impact non négligeable sur la production (Fisher, 1980 ; French et Nelson, 1982 ; Hudson, 1986 ; Seidman *et al.*, 1986 ; Berman, 1999 ; Gayraud *et al.*, 2000).

3.1.2.2. Le texte et l'âge

Le graphe 17 nous permet de répondre à la question que nous nous posons au sujet de l'âge auquel les sujets allaient faire abstraction du fait que le PCR soit [+ connu] de l'expérimentateur également. En effet, la distinction entre les restitutions des deux histoires [+/- connu] est significative seulement chez les 6, les 7 et les 8 ans qui ont une densité lexicale plus importante dans DAN que dans le PCR. Il faut donc attendre l'âge de

9 ans pour que les sujets répondent aux consignes sans s'interroger sur le degré de connaissance d'une histoire ou d'une autre.

Soyons, cependant, prudents quant à cette interprétation car 9 ans correspond également à l'âge où les activités de tracé commencent à s'automatiser (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; De Weck, 1991 ; Bourdin, 1992). Aussi pourrait-on également poser que lorsque l'activité grapho-motrice représente une charge cognitive plus mince, les sujets agrémentent le texte de détails, que celui-ci soit [+/- connu].

3.2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

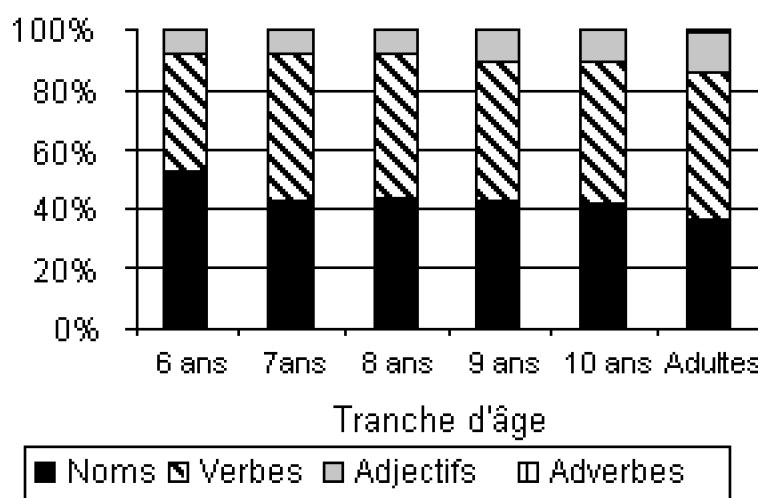
Nous venons de voir que la densité lexicale de DAN est supérieure à celle du PCR mais nous pouvons nous demander si c'est l'ensemble des catégories lexicales (i.e. noms, verbes, adjectifs et adverbes en *-ment*) qui contribue à cette primauté d'un texte sur l'autre ou si ce résultat est dû à l'utilisation particulièrement importante d'une seule ou de certaines de ces catégories lexicales. Les répartitions suivantes vont permettre de répondre à cette interrogation.

Précisons que si l'analyse des textes initiaux a proposé une répartition des différentes catégories lexicales en fonction du nombre de mots puis en fonction du nombre de vocables, celle des restitutions effectuées par les sujets est directement présentée en pourcentages de vocables, le nombre de répétitions, nous l'avons déjà spécifié et nous le montrerons statistiquement dans le prochain chapitre qui traite de la diversité lexicale, étant très élevé dans les productions des plus jeunes sujets.

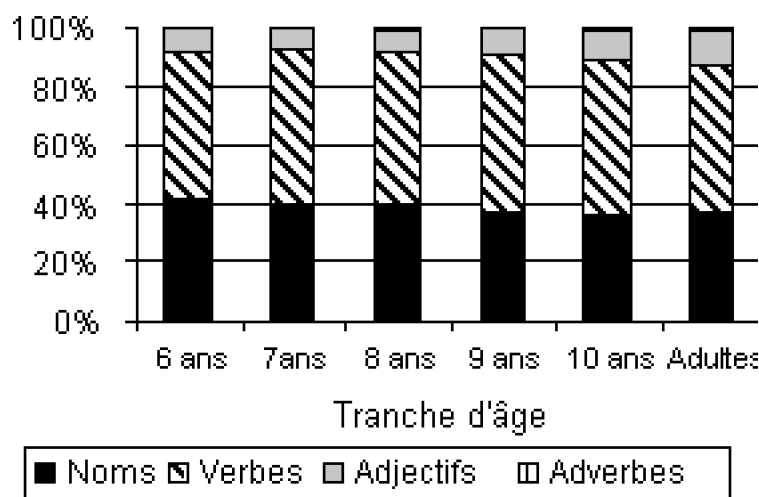
Les deux graphes 18 et 19 combinent les effets du texte, de l'âge et des différentes catégories lexicales :

Tableau 32 : Répartition en pourcentage moyen en fonction du texte et de l'âge des sujets et des différentes catégories lexicales (vocables).

Texte	Âge	Répartition des noms en % moyen	Répartition des verbes en % moyen	Répartition des adjectifs en % moyen	Répartition des adverbes en % moyen
PCR	6 ans	52,5	38,5	8	0,5
	7 ans	42	48	8	0,5
	8 ans	43	47	8	0,5
	9 ans	42,5	46,5	10	0,5
	10 ans	41	48	10	0,5
	Adultes	35,5	48	13	1
DAN	6 ans	40,5	47	8	0
	7 ans	38,5	51,5	7,5	0
	8 ans	38,5	51	7,5	1
	9 ans	37	51,5	9	0,5
	10 ans	36	52	10	1
	Adultes	37	48,5	12	1



Graph 18 : Répartition en pourcentage moyen en fonction de l'âge des sujets et des différentes catégories lexicales dans le PCR (vocables).



Graph 19 : Répartition en pourcentage moyen en fonction de l'âge des sujets et des différentes catégories lexicales dans DAN (vocables).

3.2.1. Les différences intra-catégories lexicales

Pour les deux textes soumis à rappel, la combinaison des variables "catégorie" et "âge" a un effet significatif sur la distribution des quatre catégories étudiées ($F_{(3,216)} = 9,657$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(3,216)} = 1,776$; $p = 0,03$ pour DAN).

On peut noter qu'à l'exception des 6 ans en situation de restitution du PCR, les verbes sont en proportion plus importante que les noms, les adjectifs ou encore les adverbes en *-ment*. Ces résultats justifient donc que, très jeunes, les sujets comprennent qu'une histoire repose sur l'action et que celle-ci est rendue par l'utilisation de verbes mais précisons également que l'introduction de verbes est absolument nécessaire à la construction de la phrase alors que ce n'est pas le cas des trois autres catégories lexicales. En effet, si les adjectifs et les adverbes sont optionnels, les noms peuvent être

remplacés par des pronoms par exemple. Rappelons aussi que les supports initiaux eux-mêmes contenaient plus de verbes.

Cette utilisation se fait toutefois par étape, tout au moins dans le PCR où les 6 ans s'opposent de manière significative à toutes les autres tranches d'âge ($p < 0,0001$). Dans DAN, les écarts entre groupes de sujets ne sont pas significatifs.

En ce qui concerne les noms, le PCR fait aussi apparaître plusieurs paliers distincts (les 6 ans s'opposent aux 7 ans ($p < 0,0001$) qui constituent le second stade développemental avec les 8, les 9 et les 10 ans, ce dernier se distinguant des adultes ($p = 0,02$)) alors que DAN ne présente, de nouveau, aucune différence significative.

Quant aux catégories des adjectifs et des adverbes en *-ment*, on remarque qu'elles se développent en fonction de l'âge mais, comme les verbes et les noms, pas de la même manière selon que le support à restituer soit [+/- connu]. En effet, en ce qui concerne les adjectifs, dans le PCR, on dégage deux stades acquisitionnels : les enfants s'opposent aux adultes ($p = 0,03$). Dans DAN, l'observation des moyennes de pourcentage montre que cette catégorie évolue progressivement mais, d'une classe d'âge à une autre, aucune différence n'est significative.

Pour les adverbes, c'est l'inverse : si leur utilisation se fait en deux étapes dans DAN (la différence est significative entre les 9 et les 10 ans ($p = 0,02$)), le PCR ne donne lieu à aucun développement significatif. Rappelons quand même que les adverbes sont très peu représentés (1 %) dans le PCR initial, ce qui pourrait être à l'origine de leur non-emploi en situation de restitution du conte.

Comme sur les figures 27 et 28, les écarts entre une catégorie et les trois autres est toujours significatif (i.e. les verbes s'opposent significativement aux noms, aux adjectifs et aux adverbes en *-ment*, les noms s'opposent significativement aux verbes, aux adjectifs et aux adverbes en *-ment*, etc.). Nous pouvons toutefois nous demander pourquoi les 6 ans utilisent plus de noms en restitution du texte [+ connu]. Si on observe plus précisément les noms utilisés, on constate que ces derniers correspondent aux "noms-clés" de l'histoire, termes saillants pour les sujets ayant fréquemment entendu le récit. Ces noms caractéristiques sont, pour ce qui est des personnages principaux, "Petit Chaperon Rouge", "maman", "loup", "grand-mère", "chasseur" et, pour ce qui est des objets propres au conte, on trouve régulièrement "pot", "beurre", "confiture", "galette", "chemin", "fleur", "ventre"...

[V.8.3] WIL 6G7E1 (8)

1. le **chaperonrouge** <> <aport> apor ta un petit **peau** de **bere** et de la **galét**. 2. et le **loup** <eet> est le chaperonroug fesa course. 3. et pui le loup pren le <plo> plus coure **chemin**. 4. et le chaperonrouge pren des fleur 5. pren tou elle ve. 6. et le loup pren la **gren mere** 7. et oi la chaperonouge. 8. et le **chasere** ovre le **ventre**

Autrement dit, le trait [+ connu] contribue à la production des noms qui permettent la reconnaissance du support initial et du fait que ceux-ci sont nombreux, on peut dire que le trait [+ connu] contribue à la *diversification* des noms.

Par ailleurs, cet exemple montre également que les catégories nominale et verbale

se compensent puisque les verbes le composant sont relativement "pauvres" : sur 8 clauses, le verbe "prendre" est utilisé 4 fois, ce qui représente la moitié des prédicats.

Au contraire, en situation de restitution d'un texte [– connu], le faible degré de familiarité de l'histoire ne permettrait pas la mémorisation, et donc la production, de ces "noms-clés", la catégorie verbale augmentant alors d'autant.

Cette analyse rend compte du fait que la densité lexicale des productions s'expliquerait par la diversité lexicale de celles-ci.

3.2.2. Les différences inter-catégories lexicales

Pour ce qui est de la comparaison inter-catégories, la proportion de noms est significativement plus élevée dans le PCR que dans DAN ($F_{(1,108)} = 28,521$; $p < 0,0001$). Cette distribution des noms est, cependant, compensée par une supériorité des verbes dans DAN, et ce, de manière significative également ($F_{(1,108)} = 16,079$; $p = 0,0001$). Les adjectifs et les adverbes en *–ment* se distribuent, quant à eux, de façon équilibrée dans chacune des deux histoires.

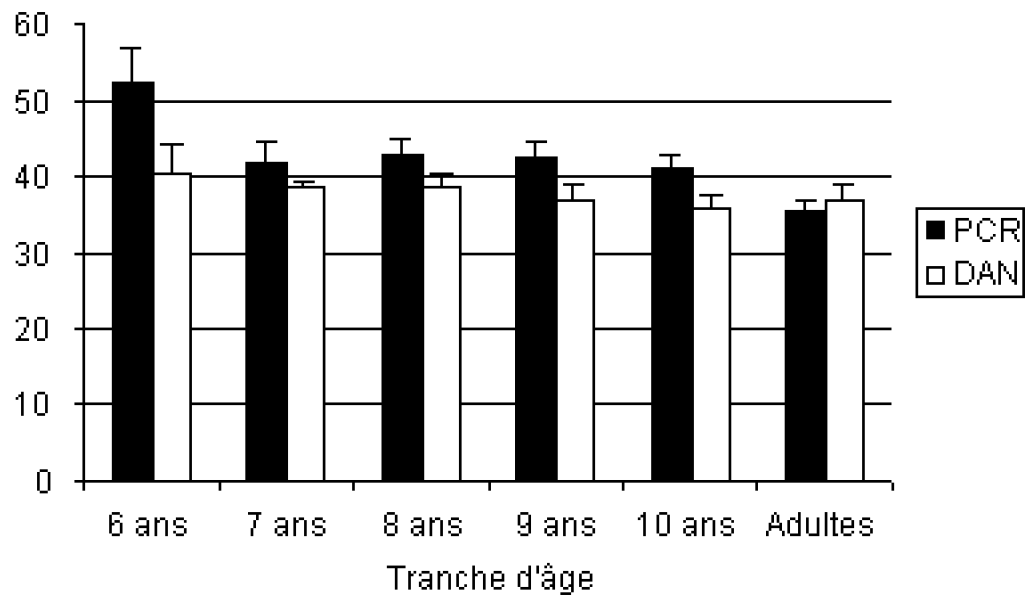
Dans un premier temps, nous allons fournir une explication au fait que les noms sont significativement plus présents dans les restitutions du PCR que dans celles de DAN puis nous nous consacrerons au cas des verbes qui suivent le schéma exactement inverse.

Le cas des noms

Le tableau 33 présente la proportion de noms (total de noms-vocables/total de vocables lexicaux*100) en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Tableau 33 : Proportion de noms, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Texte	Âge	Proportion de noms	Écart-type	Centile 10 ^{ème}	90 ^{ème}
PCR	6 ans	52,5	9,5	45	68,5
	7 ans	42	5,4	34,5	48,5
	8 ans	43	4,4	39	50,5
	9 ans	42,5	4,2	36	47,5
	10 ans	41	3,9	36	45,5
	Adultes	35,5	3,1	31,5	40,5
DAN	6 ans	40,5	7,2	28	47
	7 ans	38,5	1,6	36,5	40,5
	8 ans	38,5	3,8	34,5	45
	9 ans	37	3,5	31,5	41,5
	10 ans	36	3,3	31	40
	Adultes	37	3,8	34,5	42,5



Graph 20 : Proportion de noms et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Sur le graphe 20, qui présente des pourcentages de noms différents (i.e. vocables), on constate que la combinaison des variables "âge" et "texte" a un effet significatif sur les proportions de noms utilisés pour restituer les deux histoires soumises à restitution ($F(1,108) = 4,096$; $p = 0,001$). En effet, sur six tranches d'âge, les différences sont significatives pour cinq d'entre elles : il s'agit des classes d'âge représentées par les enfants.

Chez les 6 ans, en situation de restitution du PCR, 52,5 % des vocables sont des noms tandis que DAN en comprend seulement 40,5 % ($p = 0,004$). Chez les 7 ans, on trouve 42 % de noms dans le PCR contre 38,5 % dans DAN ($p = 0,04$). Les 8 ans obtiennent également plus de noms différents dans le PCR (43 %) que dans DAN (38,5 %) ($p = 0,02$) et il en est ainsi des deux autres tranches d'âge d'enfants : au niveau de la catégorie "nom", les 9 ans produisent plus de noms différents dans le texte [+ connu] (42,5 %) que dans le [- connu] (37 %) ($p = 0,008$) et 41 % des vocables des 10 ans sont des noms dans le PCR contre 36 % seulement dans DAN ($p = 0,01$).

Les restitutions des adultes, quant à elles, ne présentent pas de différence significative, ce qui n'est pas surprenant étant donné le nombre très peu élevé de répétitions dans les textes de ce groupe référence.

En guise d'illustration, les exemples [V.8.4] et [V.8.5] représentent les deux paliers décrits. [V.8.4] correspond à un extrait de texte d'enfant et [V.8.5] à un extrait de texte d'adulte :

[V.8.4] LAU 8G5E2 (32)01123. le **renard** s'installa devant une **trape**. 24. **danne** fonce vert lui <s> 25. et se fit prendre dans la **trape** du **renard**. 26. une **heur** plus tard le **renard** delivra **danne**. 27. et le <ro> **renard** dit 28. que sa serai lui <lap> la **peau** de **renard** 29. et **danne** le remercia.

[V.8.5] JUL AG0E2 (47)

41. À son **retour** à la dernière **trappe**, **Dan** se fit attraper par le **renard** à son

propre **piège**, 42. mais celui-ci prit le **parti** 43. de le secourir, 44. apitoyé par les **plaintes** du **porc-épic** prodigue 45. et intéressé par la **promesse** 46. de s'introduire chez l'**indien propriétaire** de **poules**, sous la **forme** d'un **oreiller-vivant** !... 47. **Dan** aurait en plus de sa **témérité** de **chasseur**, un beau **dépît** à <son> sa **galanterie** honteuse.

Dans l'exemple [V.8.4], l'enfant de 9 ans produit 12 noms mais parmi eux, seulement 5 sont différents, certains sont donc répétés plusieurs fois: le mot "renard" apparaît 5 fois (i.e. 41,5 % des noms), "Dan" 3 fois (i.e. 25 % des noms) et "trappe" 2 fois (i.e. 16,5 % des noms). Le quatrième terme différent correspond à "peau" et est employé une seule fois (i.e. 8,5 % des noms), tout comme il en est de "heure" (i.e. 8,5 %). Dans ce passage, le taux de répétition est donc très élevé comparé à l'exemple [V.8.5] où l'adulte, auteur de l'extrait, produit 19 noms qui, excepté "Dan" qui est répété 2 fois, sont tous différents les uns des autres.

L'extrait du texte d'adulte montre également que certains procédés syntaxiques permettent d'éviter la répétition : utilisation d'ellipse du sujet et de participe passé dans les clauses 44 et 45 par exemple. On note aussi un recours aux outils cataphoriques (i.e. "son" dans la clause 41) et anaphoriques (i.e. "celui-ci" dans la clause 42 et "le" dans la clause 43).

Cette interprétation prend d'autant plus de valeur lorsque l'on observe ces différences, entre les restitutions de textes [+/- connu] pour chaque tranche d'âge, en nombre de mots. La combinaison des variables "tranche d'âge" et "texte" reste, certes, significative ($F_{(1,108)} = 2,363$; $p = 0,04$) mais les écarts notés entre les deux textes ne sont plus significatifs, et ce, pour tous les groupes d'âge. La différence de résultats la plus manifeste, entre le traitement des données en nombre de vocables et en nombre de mots, concerne les proportions des plus jeunes sujets. En effet, les comparaisons vocables/mots montrent clairement que la répétition affecte en priorité les enfants de 6 ans.

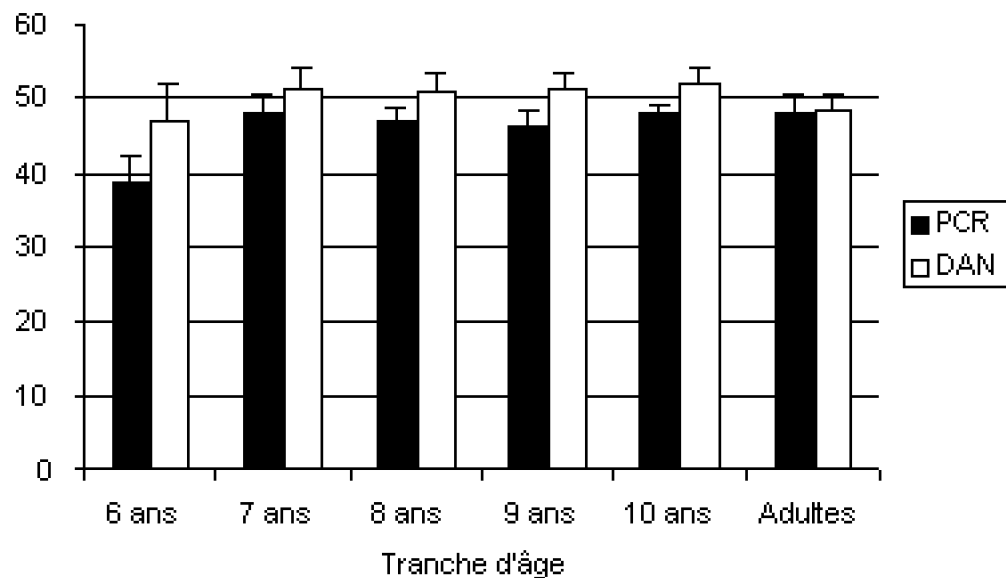
Cela veut dire que la restitution d'un texte [+ connu] contribue à la diversification des noms ou, autrement dit, en situation de rappel d'un texte [- connu], les noms sont sujets à répétition.

Le cas des verbes

Le tableau 34 propose la proportion de verbes (total de verbes-vocables/total de vocables lexicaux*100) en fonction des deux variables "texte" et "âge".

Tableau 34 : Proportion de verbes, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Texte	Âge	Proportion de verbes	Écart-type	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	38,5	8	28,5	49,5
	7 ans	48	5	42	55
	8 ans	47	3,4	43	51
	9 ans	46,5	4,3	41	52,5
	10 ans	48	2,8	45	50,5
	Adultes	48	5,3	42	55
DAN	6 ans	47	10,7	32,5	61,5
	7 ans	51,5	5,2	44	57,5
	8 ans	51	5,3	45,5	59,5
	9 ans	51,5	4	46	56,5
	10 ans	52	4,3	46,5	58
	Adultes	48,5	3,9	43	52



Graph 21 : Proportion de verbes et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

Pour les verbes, au contraire de ce qu'on a pu observer pour les noms, la combinaison des variables "âge" et "texte" a un effet non significatif sur la production de verbes. Ce résultat statistique est peu surprenant étant donné que les écarts significatifs observés entre groupes d'âge ne sont pas très importants. En effet, chez les 6, les 7, les 8 et les 10 ans, la valeur de p est égale à 0,04 ; seuls les 9 ans atteignent un degré de significativité plus important ($p = 0,01$).

Observées au niveau, non plus des vocables, mais des mots, ces quelques différences significatives disparaissent, ce qui témoigne, ici aussi, d'un fort taux de répétitions. Cette redondance est donc effective chez les enfants seulement car chez les adultes, que ce soit sur la base de vocables ou sur celle de mots, les différences entre les proportions de verbes dans le PCR et dans DAN mènent à des écarts non significatifs.

Nous émettons l'hypothèse que cette minorité de verbes différents dans le PCR pourrait être liée au contenu du récit lui-même. En effet, dans ce texte, il est fréquent que, d'une part, deux personnages fassent la même action ou que, d'autre part, le même personnage répète une action. En effet, et pour illustrer le premier cas de figure, rappelons que, par exemple, le loup *prend/choisit* un chemin et le PCR *prend/choisit* l'autre, que le loup *arrive* chez la grand-mère mais que peu de temps après le PCR y *arrive* à son tour ou encore que le loup *entre* dans la maison de la vieille dame et que le PCR y *entre* également, tous deux après avoir *frappé, tiré* la chevillette, fait *choir* la bobinette, etc. Pour rendre compte de la deuxième caractéristique propre au conte, nous dirons simplement que la grand-mère *demande* "Qui est là ?", que le loup *imite* la fillette, *mange* la grand-mère, qu'il *demande*, à son tour, "Qui est là ?" *en imitant* la vieille dame et qu'il *mange* aussi le PCR.

Le texte initial propose, pour certains de ces passages, des termes différents comme le montrent les extraits [V.8.6], [V.8.7] et [V.8.8] mais les sujets ne semblent pas réussir à diversifier les verbes décrivant ces actions :

[V.8.6] Texte initial (175)

55. Le loup **se mit à courir** de toutes ses forces sur le chemin 56. qui était le plus court 57. et la petite fille **s'en alla** par le chemin le plu long.

[V.8.7] Texte initial (175)

63. "Qui est là ?" 64. **cria** la grand-mère. 65. C'est moi, le Petit Chaperon Rouge, 66. dit le loup 67. **en contrefaisant** sa voix 92. "Qui est là ?" 93. **demanda** le loup 94. **en imitant** la voix de la grand-mère.

[V.8.8] Texte initial (175)

78. et **se jeta** sur la grand-mère 79. qu'il **dévora** en moins de rien. 121. qui **fit un bond** hors du lit 122. et **avala** le pauvre Petit Chaperon Rouge d'un seul coup.

D'autres extraits du texte initial montrent que l'auteur lui-même a recours à la répétition (ex. [V.8.9] et [V.8.10]) :

[V.8.9] Texte initial (175)

61. Pendant ce temps, le loup courait tout droit à la maison de la grand-mère 62. et **frappa** à sa porte. 90. Quelque temps après, elle se trouvait devant la maison 91. et **frappa** à la porte de celle-ci.

[V.8.10] Texte initial (175)

70. **Tire** la chevillette 71. et la bobinette **cherra** 98. **Tire** la chevillette 99. et la bobinette **cherra**.

De la même façon, l'auteur multiplie les occurrences des verbes "avoir" et "être" dans le dialogue opposant le PCR et sa fausse grand-mère.

[V.8.11] Texte initial (175)

109. "Comme vous **avez** de grandes oreilles, grand-mère ! 110. C'**est** 111. pour mieux t'entendre, mon enfant. 112. Comme vous **avez** de gros yeux, grand-mère ! 113. C'**est** 114. pour mieux te voir, mon enfant. 115. Comme vous **avez** de grandes mains ! 116. C'**est** 117. pour mieux te prendre, mon enfant.

Certes, comme le montrent ces exemples, certains noms également sont soumis à répétition. Ce constat fait prendre conscience de l'investissement cognitif que représente leur diversification : les sujets auraient pu se contenter de faire comme l'auteur et multiplier les occurrences du même vocable.

Comme nous l'avons fait pour illustrer le taux de répétition des noms dans DAN, nous allons donner deux exemples représentatifs (ex. [V.8.12] et [V.8.13]) de chacun des profils dégagés par le graphe 21, c'est-à-dire que [V.8.12] correspond à un extrait de texte d'enfant et [V.8.13] à un extrait de texte d'adulte :

[V.8.12] WIL 8G3E1 (69)

31. et **mangea** tous <s> cru la vieille personne. 50. et le loup **mangea** l' <enfant> enfant.

[V.8.13] BER AG4E1 (117)

37. sauta sur la grand-mère, 38. et l'**avala** 39. sans même la macher 76. **en dévorant** le petit chaperon rouge si vite 77. que celui-ci n'eut le temps 78. de réagir.

Ces deux exemples montrent que là où l'adulte précise particulièrement finement les actions décrivant l'engloutissement du PCR et de sa grand-mère, l'enfant de 8 ans utilise le même verbe "manger". En revanche, on peut noter, et ceci renforce l'analyse effectuée sur les noms, que l'enfant veille à diversifier ses noms. Les syntagmes nominaux "la grand-mère" et "le petit chaperon rouge" sont repris par anaphore lexicale : "la grand-mère" devient "la vieille personne" et "le petit chaperon rouge" devient "l'enfant". Cet exemple prouverait bien qu'une concentration sur la diversification des noms entraînerait une répétition des verbes.

RÉCAPITULATIF

Avant de se préoccuper de la densité lexicale des restitutions des sujets, nous avons montré que les supports initiaux avaient des densités lexicales similaires. Certes, nous avons expliqué que nous ne pouvions apprécier cette différence au niveau statistique du fait qu'aucun test ne peut être appliqué sur la base de deux valeurs mais les écarts enregistrés sont tellement minimes qu'ils suffisent à en déduire une telle conclusion. De même, si l'on envisage les histoires-soutiens par catégorie lexicale (i.e. noms, verbes, adjectifs et adverbes en *-ment*), on constate que les deux récits sont tout à fait comparables : calculée sur la base de vocables plutôt que de mots, la densité de verbes est plus importante que celle obtenue pour les noms et les adjectifs et les adverbes sont quasi inexistantes dans les deux textes.

Aussi les différences notées entre les restitutions des enfants et des adultes ne sont-elles pas à allouer à des écarts trouvés dans les textes initiaux mais bien à des caractéristiques propres à chacun des supports soumis à restitution.

Pour la section qui a envisagé les catégories lexicales globalement (i.e. toutes catégories lexicales confondues), nous avons testé, comme il en est d'habitude, trois hypothèses : la première dépendait de la variable "texte", la seconde de la variable "âge"

et la dernière reposait sur une combinaison de ces deux paramètres.

Premièrement, nous pensions que l'indice de densité lexicale serait plus important dans le PCR que dans DAN mais l'analyse statistique a infirmé cette hypothèse car ce sont les restitutions effectuées sur la base du support [– connu] qui se sont avérées plus denses lexicalement. Nous avons imputé cette observation au paramètre "connaissance partagée" (Berstein, 1971 ; Kail *et al.*, 1987 ; Hickman, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992), c'est-à-dire que les sujets, fermement convaincus que le destinataire du message écrit connaît, tout comme eux, le conte du PCR, n'auraient pas trouvé nécessaire de se perdre dans les détails tandis que, en situation de restitution du texte [– connu], il leur aurait apparemment paru utile d'explicitier les événements très précisément comme pour que le lecteur puisse mieux saisir chacun d'entre eux⁴¹.

Précisons que cette différence pourrait également s'expliquer par le fait le PCR favoriserait l'insertion d'anaphores pronominales de troisième personne, la densité lexicale chutant d'autant.

La deuxième hypothèse a été induite par quelques conclusions de travaux effectués sur la densité lexicale (Gayraud, 2000). Ceux-ci aboutissent au fait que la densité lexicale se développe avec l'âge et nous avons donc prédit que les productions des enfants de 6 ans seraient moins denses que celles des adultes. Cette hypothèse acquisitionnelle a également été infirmée, les jeunes enfants obtenant des indices de densité lexicale quasi égaux à ceux des plus âgés. Nous avons alors rappelé que nous travaillions en situation de restitution d'histoires alors que la littérature observée étudie des productions spontanées. Sur la base de ces considérations, nous en avons donc conclu que faire travailler des enfants sur des tâches de rappel activait l'insertion de vocables lexicaux responsables de la densité lexicale, et que les choix de méthode étaient, par conséquent, non négligeables car significativement influant sur la production.

La dernière hypothèse (i.e. différence de densité lexicale entre le PCR et DAN chez les jeunes sujets seulement) s'est vu modifiée par l'infirmité de la première (i.e. densité lexicale plus importante dans le PCR que dans DAN) : si les sujets prennent effectivement en compte le paramètre "connaissance partagée", nous pensions qu'à partir d'un certain âge, ils comprendraient que le rappel doive se suffire à lui-même, que le lecteur n'a pas à inférer certains contenus, même si le récit lui est familier (i.e. [+ connu]). C'est effectivement ce qui se passe : à partir de l'âge de 9 ans, les différences entre la densité du PCR et celle de DAN ne sont plus significatives.

Pour ce qui est de l'examen de cette densité lexicale par catégorie lexicale, nous nous demandions si la supériorité de densité lexicale dans DAN était due au développement particulièrement important de certaines catégories ou si c'était l'ensemble des catégories qui y contribuait. Sans que l'on ait pu observer de différences significatives entre catégories, il est à noter que celle des verbes est particulièrement développée, et ce, tant dans le PCR que dans DAN.

Au sujet de cette catégorie, on a également noté que les enfants de 6 ans la délaissaient dans le PCR au profit de celle des noms, alors qu'il se passe exactement

⁴¹ Cette interprétation rappelle celle qui a été formulée au sujet de la conjonction de coordination "car" dans le chapitre 7.

l'inverse dans DAN où les verbes sont en nombre plus important que les noms. Cependant, si les écarts sont significatifs lorsque l'on observe, comme nous l'avons fait, le nombre de *vocables*, ces écarts s'atténuent ou disparaissent totalement si l'on considère le nombre de *mots*. Nous en avons alors conclu que la restitution d'un texte [+ connu] contribuerait à la diversification des noms tandis que le rappel d'un texte [- connu] privilégierait la diversification des verbes. En effet, le PCR favorise l'introduction de "noms-clés" comme "maman", "loup", "galette", "pot de beurre", etc., ces termes-pivots gardant une certaine saillance dans la mémoire des sujets qui ont maintes fois entendu l'histoire. Parallèlement, on s'aperçoit que le conte du PCR lui-même induit des répétitions de verbes en ce sens que deux personnages font régulièrement la même action (i.e. le loup *frappe* à la porte et le PCR *frappe* à la porte) à deux moments différents de l'histoire ou qu'un même acteur réitère une action (i.e. le loup *mange* la grand-mère et le loup *mange* le PCR).

Autrement dit, outre une attention particulière aux choix méthodologiques, il faut également s'inquiéter des caractéristiques des supports eux-mêmes.

Pour le texte [- connu], l'importante diversité des verbes s'expliquerait par une compensation de proportions : si le nombre de noms différents est faible, le nombre de verbes différents augmente d'autant.

Ce chapitre traitant des problèmes de densité lexicale a montré que la densité lexicale dépendait clairement de la diversité lexicale puisque les différences de densité ont été expliquées par des différences de diversité. Cependant, les observations émises au sujet de la diversité demeurent peu quantitatives et le chapitre 9 se propose d'analyser plus scientifiquement cet aspect.

Chapitre 9 : LA DIVERSITÉ LEXICALE

INTRODUCTION

En raison des remarques énoncées dans le précédent chapitre, une étude de la diversité lexicale s'avère, nous semble-t-il, essentielle pour faire un point plus précis sur la diversification et sur les moyens employés pour y parvenir. Aussi, après avoir défini un calcul de diversité lexicale adaptable aux données que nous avons à traiter, observons-nous la diversité lexicale des deux histoires-supports avant de nous pencher sur cette diversification des items lexicaux au sein même des restitutions des enfants et des adultes.

1. DÉFINITION

1.1. LE RAPPORT DE V SUR N

Le calcul de la diversité lexicale renseigne sur le degré de répétitivité du vocabulaire d'un texte, c'est-à-dire qu'il mesure le nombre de mots différents qui composent ce texte. Muller (1992) définit ce calcul par les termes "*richesse lexicale*" mais cette appellation étant ambiguë, nous lui préférons ceux de "diversité lexicale". Muller (1992), lui même, est conscient que l'expression qu'il emploie doit être débarrassée de ses connotations plus ou moins élogieuses et il demande au lecteur de le traiter comme un terme technique purement descriptif, "richesse" n'ayant rien à voir avec "rareté" ou "banalité" des lexèmes utilisés. Il explique d'ailleurs, qu'appliqué à un texte, le terme de richesse lexicale est donc défini par le nombre des vocables et rien de plus. Cette objectivité permet donc de voir le texte comme un ensemble clos et achevé, formé de N mots, et dont on mesure la richesse par le nombre des V vocables qui y figurent, "**sans référence extérieure et sans hypothèse sur le lexique dont ce vocabulaire est un échantillon**" (Muller, 1992 : 116).

Richards (1987) définit cette mesure par les termes de "*type token ratio*", le "type" correspondant au vocable, le "token" aux occurrences de ce vocable et donc au mot et le "ratio" étant le rapport de l'un sur l'autre. Pour illustrer ce calcul, imaginons deux cas simples : supposons, dans un premier temps, un texte de 50 mots, chacun de ces mots étant différent de tous les autres, on diviserait 50 V/50 N et on obtiendrait une diversité lexicale égale à 1. Dans ce cas, Richards (1987) parle de "*type token ratio idéal*"⁴². Dans un second temps, posons que ce même texte composé de 50 mots présente maintenant 50 fois le même vocable, on aurait 1 V/50 N, ce qui nous donnerait un indice de diversité lexicale équivalent à 0,02⁴³.

1.2. UN PROBLÈME DE TAILLE

1.2.1. Le problème

Le calcul de cette mesure se heurte à un problème : l'indice de diversité lexicale est extrêmement sensible à la taille de l'échantillon. En effet, "*on sait depuis longtemps que le rapport entre les deux données fondamentales, N et V, est inutilisable ; nous savons que f, qui exprime ce rapport, varie avec l'étendue du texte*" (Muller, 1992 : 117). En effet, plus le texte est court et plus le nombre de mots qui le compose a de chances de concerner des mots différents. Au contraire, plus le texte est long, plus les probabilités de répétitions augmentent, avec, pour conséquence, une diminution du rapport de V sur N. Pour rendre compte de cette corrélation, considérons les restitutions

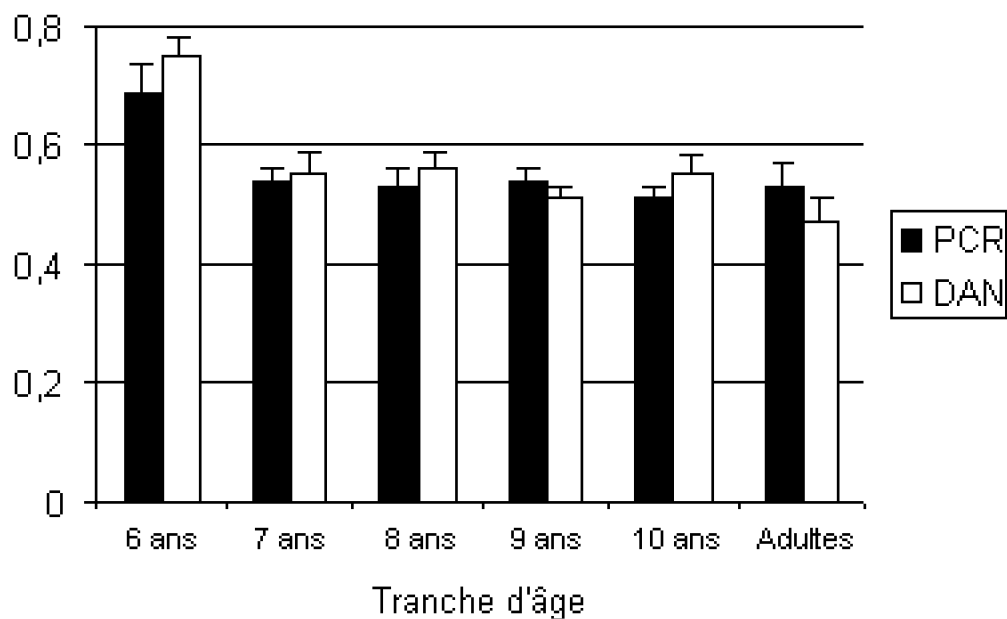
des sujets en fonction du texte et de l'âge des sujets :

Tableau 35 : Indice de diversité lexicale, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets (sans formule neutralisant la taille de l'échantillon).

⁴² Cette situation est quasi impossible en raison de la répétitivité des items grammaticaux au moins. De plus, nous ne pourrions parler de "texte", le principe de "continuité-répétition" introduit dans la troisième partie, n'étant pas satisfait.

⁴³ Ce second cas est encore moins envisageable que le premier. Ici, nous serions devant, non pas un texte, mais une copie du même mot et ce serait alors le principe de "progression textuelle" qui serait affecté.

Texte	Âge	Indice de diversité lexicale	Écart-type	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}
PCR	6 ans	0,69	0,1	0	0,8
	7 ans	0,54	0,05	0	0,6
	8 ans	0,53	0,06	0	0,6
	9 ans	0,54	0,05	0	0,6
	10 ans	0,51	0,05	0	0,5
	Adultes	0,53	0,08	0	0,6
DAN	6 ans	0,75	0,07	0	0,8
	7 ans	0,55	0,08	0	0,6
	8 ans	0,56	0,06	0	0,6
	9 ans	0,51	0,04	0	0,5
	10 ans	0,55	0,06	0	0,6
	Adultes	0,47	0,08	0	0,6



Graph 22 : Indice de diversité lexicale et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets (sans formule neutralisant la taille de l'échantillon).

La courbe obtenue est évidemment contraire à toutes les attentes que l'on peut avoir lors d'une étude développementale. La variable de l'âge a, ici, un effet significatif sur l'indice de diversité lexicale ($F_{(1,108)} = 6,647$; $p < 0,0001$) et les enfants de 6 ans qui viennent tout juste d'entrer dans l'écrit produiraient des textes significativement plus diversifiés que l'ensemble des autres tranches d'âge ($p < 0,0001$). L'absurdité de ce résultat est frappante et il faut donc trouver une solution pour éliminer cet effet de la taille de l'échantillon.

1.2.2. Les solutions

Muller (1992) présente différentes possibilités de palier à cette influence (V/\sqrt{N} ou $\log N / \log V$ pour les plus connues) mais aucune ne le satisfait pleinement. Il existe toutefois une méthode plus efficace pour neutraliser ce problème de taille de l'échantillon qui serait de calculer le rapport entre V et la racine carrée, non pas de N , mais de $2*N$ (Carroll, 1964 cité par Richards, 1987).

Une autre méthode semble efficace : elle est appelée "*vocabulaire théorique*" (Muller, 1992) et consiste en la neutralisation de la différence de taille par suppression de mots. Devant deux textes A et B (A étant plus long que B), on se demande ce qui se passerait si A était ramené à la longueur de B. L'auteur explique que l'on peut également se demander ce qu'il en serait si on rallongeait B jusqu'à ce que sa longueur égale celle de A mais il n'a alors pas de réponse assurée et préfère considérer la première solution, celle de la suppression aléatoire de mots. Ce fastidieux travail a été entrepris par Gayraud (2000) qui montre que cette méthode et celle de Carroll (i.e. $V/\sqrt{2*N}$) conduisent à des résultats relativement consensuels. Aussi n'utiliserons-nous que cette dernière, celle de Carroll (1964), pour mesurer les indices de diversité lexicale qui vont faire l'objet de la suite de ce chapitre.

Cependant, avant de calculer la diversité lexicale des textes initiaux et la diversité lexicale des restitutions, il est primordial de présenter les différentes options devant lesquelles se trouve le sujet ayant à produire un texte.

2. LES PROCÉDÉS DE DIVERSIFICATION

Les études menées en lexicologie (Kleiber et Tamba, 1990 ; Picoche, 1992 ; Balibar-Mrabti, 1997 ; Niklas-Salminen, 1997 ; Lehmann et Martin-Berthet, 1998 ; *Langages*, n° 98, n° 115, n° 128) montrent que les relations sémantiques entre les unités lexicales structurant le lexique sur le plan paradigmatique sont de deux types : soit les relations sémantiques concernent des unités de même rang, on trouve les relations d'équivalence et d'opposition (i.e. synonymie et antonymie) ; soit les relations sémantiques concernent des unités qui ne sont pas de même rang, les lexicologues parlent alors de relations hiérarchiques ou d'inclusion (i.e. hyponymie, hyperonymie).

Nous allons présenter les travaux directement en lien avec nos données c'est-à-dire que nous ne ferons pas cas de l'antonymie mais de la synonymie et l'hyponymie et l'hyperonymie.

2.1. LA SYNONYMIE

Balibar-Mrabti (1997) écrit "***quand il y a équivalence, ou ressemblance de sens entre plusieurs formes, il y a synonymie***". Autrement dit, on pourraient appeler "synonymes" seulement les termes substituables les uns aux autres dans tous les contextes.

Or, les cas de "*synonymie maximale*" (Kerbrat-Orecchioni, 1979), de "*synonymie totale et complète*" (Lyons, 1970) sont extrêmement rares (Kerbrat-Orecchioni, 1979 ;

Picoche, 1992 ; Seuren, 1969 ; Niklas-Salminen, 1997 ; Lehmann et Martin-Berthet, 1998). Ils ne se rencontrent guère que dans le langage technique ou scientifique. Par exemple, le vocabulaire de la médecine présente des doublets, les uns souvent empruntés au latin, les autres au grec (ictère, hépatite). Niklas-Salminen (1997) pense donc que si deux mots sont employés exactement dans les mêmes contextes, l'un des deux aura tendance à disparaître ou à changer de sens. Il semble évident à l'auteur que si plusieurs signifiants correspondent à un même signifié, c'est certainement que la langue en a besoin et qu'il y a, sans doute, entre ces mots, des différences plus ou moins sensibles.

Picoche (1992) tente de répertorier ces différences et explique que les relations de synonymie peuvent, en effet, être troublées par différents faits.

Premièrement, les termes envisagés peuvent être synonymes dans une seule de leur acception. L'auteur donne alors l'exemple des mots "pain", "vie" et "bifteck" qui peuvent être considérés comme synonymes seulement s'ils complètent le verbe "gagner". Kerbrat-Orecchioni (1979), en s'inspirant de la terminologie de Lyons (1970), parle de "*synonymie non totale ni complète*".

Deuxièmement, un des deux mots définis comme synonymes peut être marqué par rapport à l'autre, c'est-à-dire avoir un trait pertinent de plus que lui. Pour cette seconde possibilité, Picoche (1992) choisit le mot "matou" qu'elle pose comme [– marqué] à côté du terme "chat" qu'elle définit de [+ marqué]. En effet, un "matou" correspond à un "chat mâle adulte entier" alors que le mot "chat" peut, désigner non seulement ce même animal "chat mâle adulte entier", mais également toute l'espèce, ce qui n'est alors pas le cas du terme "matou". Ce cas correspond à la "*synonymie complète mais non totale*" de Kerbrat-Orecchioni (1979).

Troisièmement, diverses connotations interdisent d'employer certains termes en synonymie, c'est-à-dire que là où peut apparaître l'un des mots, n'apparaîtra jamais l'autre, même si les deux termes sont synonymes quant au contenu sémantique véhiculé. Les exemples cités sont multiples : les mots "migraine" et "céphalée" ne sont jamais employés dans le même contexte, l'un étant populaire, l'autre savant. Sur un principe semblable, une connotation géographique oppose "septante" et "soixante-dix" ou une connotation familière distingue les termes "voiture" et "tiro", "voiture" relevant d'un niveau de langage formel tandis que "tiro" relève d'un niveau de langage informel. Cette troisième possibilité de "*synonymie non parfaite*" (Seuren, 1969) est appelée "*synonymie totale mais non complète*" par Kerbrat-Orecchioni (1979).

Au sujet de la synonymie, Lehmann et Martin-Berthet (1998) montrent l'importance de l'analyse distributionnelle. Cette méthode "*consiste à préciser les environnements possibles de chaque mot, du point de vue syntaxique et sémantique*". Les auteurs conseillent donc de sélectionner une série de phrases dans lesquelles un des deux items étudiés apparaît, il s'agit ensuite de remplacer cette unité par celle que l'on suppose lui être synonyme et enfin d'observer si les nouvelles phrases sont sémantiquement et grammaticalement acceptables. Lehmann et Martin-Berthet (1998) prennent l'exemple des adjectifs "sérieux" et "grave" et montrent, grâce à une étude contextuelle, les limites de leur synonymie. En effet, les deux mots commutent parfaitement lorsqu'ils modifient un nom abstrait tel que l'affaire, la situation, la question, etc. Dans ce contexte là, leur

signification est voisine. Cependant, si le nom qualifié est concret plutôt qu'abstrait, la commutation devient impossible :

l'affaire est grave/L'affaire est sérieuse. le son de cet instrument est grave/*Le son de cet instrument est sérieux.

Aussi, de par la rareté de la "*synonymie absolue*" (Lehmann et Martin-Berthet, 1998), les lexicologues cités préfèrent-ils le terme de "*parasynonymie*" ou de "*quasi synonymie*", qui soulignent le caractère approximatif du phénomène, à celui de "*synonymie*".

2.2. L'HYPONYMIE ET L'HYPERONYMIE

"La relation d'hyponymie est une relation hiérarchique qui unit un mot spécifique (sous-ordonné), l'hyponyme, à un mot plus général (superordonné) nommé l'hyperonyme" (Lehmann et Martin-Berthet, 1998).

Le rapport qui lie un hyponyme à un hyperonyme est donc un rapport d'inclusion, notion qu'il faut manier avec précaution car elle dépend de deux points de vue (Lehmann et Martin-Berthet, 1998 ; Niklas-Salminen, 1997). Lehmann et Martin-Berthet (1998) opposent le point de vue référentiel au point de vue sémantique, c'est-à-dire que la classe des référents qui sont des tulipes est incluse dans la classe des référents qui sont des fleurs : on parle alors d'inclusion extensionnelle. Cependant, les auteurs ajoutent que le sens de *fleur* est inclus dans le sens de *tulipe* car les sèmes de *fleur* (i.e. sème 1 /production/, sème 2 /colorée/, sème 3 /venant de végétaux/, etc.) sont inclus dans les sèmes de *tulipe* qui comprend, en outre, d'autres sèmes spécifiques (i.e. sème 4 /racine bulbeuse/, sème 5 /fleur évasée/, sème 6 /couleurs vives/, etc.).

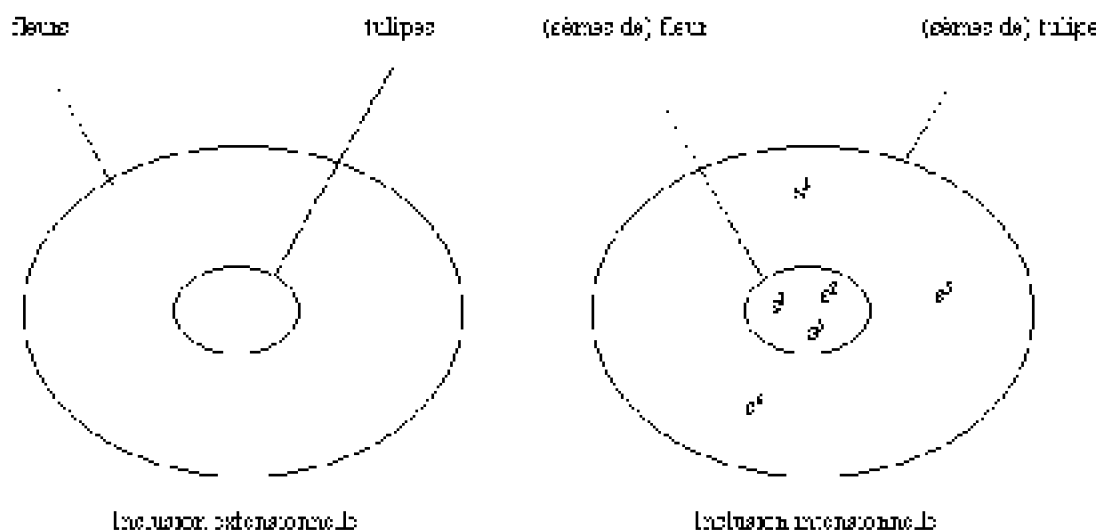


Figure 29 : Les relations d'inclusion extensionnelle et intensionnelle d'après Lehmann et Martin-Berthet (1998 : 50).

On peut donc dire que, du point de vue du sens, les préfixes hypo- et hyper- sont impropres mais qu'ils sont, en revanche, représentatifs de la relation d'inclusion extensionnelle. Quoi qu'il en soit, la majeure partie des lexicologues privilégie la version extensionnelle qu'elle pose comme "*intuitivement plus satisfaisante et convenant mieux à*

la relation d'implication" (Lehmann et Martin-Berthet, 1998 : 51), relation qui pose que si x est une tulipe alors x est une fleur. Cependant, le fait que x soit une fleur n'implique effectivement pas que x soit une tulipe donc, dans le discours, il est évident que la relation s'établit de l'hyponyme à l'hyperonyme et non l'inverse.

On peut également noter qu'un mot donné peut entrer dans une série d'inclusions successives qui dessinent des relations hiérarchiques dans le lexique (Lehmann et Martin-Berthet, 1998 ; Niklas-Salminen, 1997). Cette prise en compte de l'organisation intercatégorielle hiérarchique nous renvoie aux travaux effectués en catégorisation, notamment ceux de Brown (1958), pionnier de ce courant de recherche. L'auteur part du constat qu'une même chose peut être différentes choses, c'est-à-dire peut être catégorisée ou dénommée de différentes façons. Il prend l'exemple "un chien sur la pelouse" et explique que le chien en question n'est pas seulement un chien mais également un boxer, un quadrupède, un être animé. Ces termes se situant à différents niveaux, il est clair qu'il ne s'agit pas de synonymes, ni même de parasynonymes. Il montre que des sujets soumis à une tâche de description d'image et donc de dénomination (sur la scène du chien sur la pelouse par exemple) utilisent plus fréquemment le terme "chien" que celui de "boxer" ou d'"animal".

Pour rendre compte d'un tel fait, deux modèles explicatifs sont aujourd'hui disponibles : celui de Berlin *et al.* (1974-1978) et celui de Rosch *et al.* (1976).

Après avoir fait une analyse de classifications populaires de plantes et d'animaux, Berlin *et al.* (1974-1978) ont posé une organisation hiérarchique inter-catégorielle, à valeur universelle, en cinq niveaux de catégories — catégories auxquelles ils réfèrent par "taxa" — allant du plus générique au plus spécifique :

Tableau 36 : Organisation hiérarchique inter-catégorielle de Berlin *et al.* (1974-1978).

Berlin <i>et al.</i> (1974-1978)	Traduction de Kleiber (1990)	Exemple
Unique beginner	Règne	Plante
Life form	Forme de vie	Arbre
Genera	Genre	Chêne
Specific	Espèce	Chêne vert
Varietal	Variété	Chêne vert nain

Selon Berlin *et al.* (1974-1978), le niveau cognitif le plus saillant est celui du "genera" et ce, en raison des trois propriétés suivantes : **"Ils représentent les groupements d'organismes de l'environnement naturel auquel on réfère le plus souvent, ils sont les plus saillants psychologiquement et ils font probablement partie des premiers taxa appris par les enfants"** (Berlin *et al.*, 1978). Nous avons préféré citer ce passage pour ne pas le prendre trop à charge ! En effet, nous sommes très moyennement en accord avec cette manière de poser un niveau cognitif plus saillant que les autres, et ce, pour une raison essentielle : la non prise en compte du contexte. Nous pensons, en effet, que ce modèle est très influencé par le contexte dans lequel s'est développée l'expérience de Berlin : le locuteur et l'expérimentateur se trouvaient dans une forêt et ce dernier demandait au sujet le nom des plantes poussant autour d'eux. Il nous semble évident que

le locuteur n'allait répondre ni "plante" certainement pressenti comme trop vague, ni "arbre" car le terme n'aurait pas créé de distinction suffisamment fine entre les différents arbres en question, ni "chêne vert" qui, cette fois-ci, aurait été trop précis. Le sujet se contentait donc de dire "chêne", "bouleau", "érable", etc.

Par ailleurs, cette expérience va à l'encontre de celle de Brown (1958) qui montre que le terme le plus fréquemment cité pour "un chien sur la pelouse" est "chien" qui, dans la classification de Berlin *et al.* (1974), correspondrait au niveau non pas du "genera" mais du "life form".

D'autres auteurs comme Wierzbicka (1985) expliquent que cette répartition des différentes classes sur cinq niveaux universels obéit plus à l'intuition qu'à des critères explicites de classification.

Kleiber (1990) aussi doute de la pertinence de cette classification et justifie ses soupçons en imaginant une nouvelle expérience qui serait en fait un mélange de celle de Brown (1958) et de celle de Berlin *et al.* (1974) : si l'on remplace le chien (sur la pelouse) par un chêne, Kleiber (1990) n'est pas convaincu, nous non plus, que le sujet devant décrire l'image dira "un chêne sur la pelouse". En revanche, il est fort probable que l'expérimentateur entende "un arbre sur la pelouse". Kleiber (1990) se demande alors s'il faut abandonner l'idée d'un niveau cognitif plus saillant caractérisé par une catégorie préférentielle. À la vue des travaux de Rosch *et al.* (1976) qui prolongent les études de Berlin *et al.* (1974), maintenir l'hypothèse d'un niveau de catégorisation privilégié semble toutefois intéressant.

Rosch *et al.* (1976) exploitent plus le versant psychologique et proposent donc une réorganisation qui permet au modèle de traiter les difficultés non maîtrisées par Berlin *et al.* (1974). Les différences s'expriment dans deux directions. D'une part, la hiérarchie n'est plus la même : de cinq niveaux, elle passe à trois. D'autre part, la caractérisation du niveau remplaçant celui du genera de Berlin est entreprise de manière plus systématique, avec, de surcroît, une volonté d'explicitier les raisons de la saillance cognitive de ce niveau.

Tableau 37 : Organisation hiérarchique inter-catégorielle de Rosch *et al.* (1976).

Rosch <i>et al.</i> (1976)	Exemple
Niveau superordonné	Plante
Niveau de base	Arbre
Niveau subordonné	Chêne

Pour ces auteurs, le niveau privilégié est celui se situant au centre de la hiérarchie, à savoir le niveau basique. Cependant, les catégories des chênes, bouleaux, érables, etc., qui correspondaient au niveau du genera chez Berlin *et al.* (1974), forment au contraire le niveau subordonné chez Rosch *et al.* (1976) et ne constituent donc plus les termes attendus prioritairement. Cette nouvelle distribution permet d'expliquer directement les cas qui contredisaient la taxinomie soi-disant universelle de Berlin *et al.* (1974). Si "arbre" est une catégorie de base, il est normal que ce soit lui qui soit employé devant une image de "chêne sur une pelouse".

La pertinence de la priorité cognitive du niveau basique a été vérifiée par des expériences psychologiques (Rosch *et al.*, 1976 ; Tasmowsky-de Ryck et Verluysen, 1985). Nous n'en citerons que deux ici afin de ne pas charger inutilement cette mise au point théorique.

Par exemple, les auteurs ont mis en place une tâche visant à mesurer la rapidité d'identification. En bref, on demande aux sujets, à qui on présente des dessins en même temps qu'on leur indique des dénominations des trois niveaux d'abstraction, de dire le plus rapidement possible si l'image et le terme correspondent. Les résultats établissent que l'identification est la plus rapide lorsqu'il s'agit d'un terme du niveau de base, c'est-à-dire que les sujets reconnaissent plus vite le dessin d'une golden comme étant celui d'une pomme que comme étant celui d'une golden ou d'un fruit.

Une autre de ces expériences consiste en une observation des pronoms personnels utilisés sans antécédent : les auteurs montrent que pour demander à quelqu'un de sortir une poupée d'une voiture par exemple, on dira "Sors-la" et jamais "Sors-le", même si la poupée est classée dans la catégorie superordonnée "jouet".

Les trois moyens de diversification que nous venons de présenter (i.e. synonymie, hyponymie et hyperonymie) sont applicables à des mots pris en isolation (i.e. unités du dictionnaire) et il semblerait que dès que l'on considère le discours, les auteurs parlent de procédés tels que "*substitution lexicale*" (De Weck, 1991) ou "*anaphore infidèle*" (Blanche-Benveniste et Chervel, 1966 ; Kleiber, 1983) pour ce qui est des reprises anaphoriques :

Picasso est mort il y a un ou deux ans. L'artiste a légué sa collection personnelle au musée de Barcelone.⁴⁴

Ici, l'item lexical de deuxième apparition est différent de l'antécédent, le déterminant variant également. Il est, par ailleurs, évident que "artiste" correspond à un hyperonyme de "Picasso" mais cette interprétation est rendue possible par la situation de discours, par le co- et le contexte.

Il existe d'autre moyen de diversification en discours, des moyens tels que la paraphrase (Fuchs, 1994 ; Gülich et Kotschi, 1983 , Langue Française, n° 73) ou la définition (Centre d'étude du lexique, 1990) par exemple.

Cette mise au point théorique nécessaire à la compréhension des termes employés par les sujets pour éviter la répétition étant faite, nous pouvons analyser les restitutions des enfants et des adultes mais, au préalable, considérons la diversité lexicale des deux histoires-supports.

3. LES SUPPORTS INITIAUX

Comme nous l'avons précisé en introduction, il est essentiel de présenter les indices de diversité lexicale relevés dans chacun des deux supports afin de montrer que si les enfants et les adultes obtiennent des taux de diversité différents dans le PCR et dans DAN, cela ne vient pas du fait que les textes soumis à rappel soient différemment

⁴⁴ Cet exemple est emprunté à De Weck (1991 : 37).

diversifiés. C'est donc seulement après cette première étude que nous observerons les restitutions des sujets et testerons différentes hypothèses.

Précisons que, comme il en a été de la densité lexicale, nous ne pouvons calculer le degré de significativité opposant les chiffres que nous allons présenter, et ce, en raison du faible nombre de données.

3.1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

Les indices de diversité lexicale, calculés sur la base du calcul présenté précédemment (i.e. $V/\sqrt{2*N}$) sont les suivants : le conte du PCR obtient 5,9 et l'histoire de DAN 6,1 et on peut donc apprécier l'écart peu conséquent entre ces deux valeurs.

3.2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

Pour apprécier ces mêmes indices par catégorie lexicale, observons le tableau 38 :

Tableau 38 : Indice de diversité lexicale en fonction du texte et des différentes catégories lexicales.

Catégorie	Indice de diversité lexicale dans le PCR	Indice de diversité lexicale dans le DAN
Noms	3,3	3,4
Verbes	4,2	4,5
Adjectifs	2,6	2,4
Adverbes en <i>-ment</i>	0,9	1,3

Par catégorie lexicale aussi, les différences entre les deux histoires-supports sont très peu marquées. Maintenant assurée du degré de répétitivité des deux récits soumis à restitution, nous pouvons examiner les rappels qui en ont été faits.

4. LES RESTITUTIONS DES SUJETS

4.1 TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

4.1.1. Hypothèses

Au sujet du calcul de la diversité lexicale, nous allons tester trois hypothèses.

Premièrement, nous pensons que le trait [+ connu] aidera les enfants à contrôler l'insertion trop abusive de répétitions alors que l'attention requise par cette activité sera investie dans le traitement d'autres opérations de plus haut niveau lors du rappel de l'histoire [- connu].

Deuxièmement, nous prédisons que les indices témoins de la diversité lexicale des restitutions seront fonction de l'âge des sujets et augmenteront progressivement de 6 ans à l'âge adulte. On sait, en effet, qu'au cours du développement, la taille du répertoire lexical s'enrichit de manière spectaculaire : Clark (1993) pose que le lexique mental d'un

enfant de 6 ans est composé de 14000 items et qu'à partir de cet âge et jusqu'à 17 ans, le sujet ajoute 3000 mots par an à ce lexique déjà conséquent au moment de l'entrée dans l'écrit.

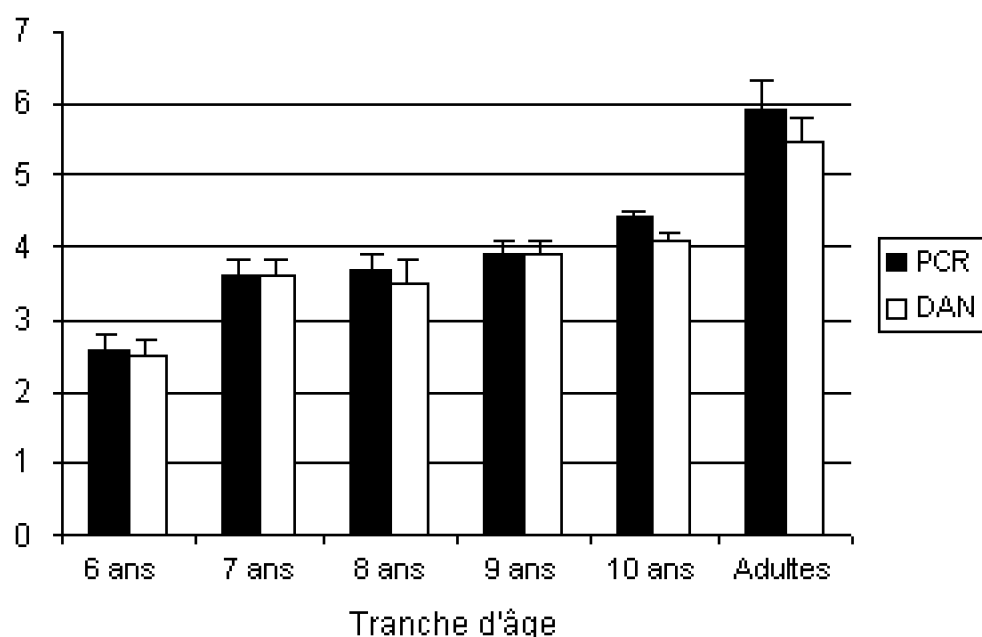
Troisièmement, nous nous demandons si les attentes prédites par la première hypothèse se retrouveront chez l'ensemble des tranches d'âge ou chez certaines d'entre elles seulement.

4.1.2. Résultats

Le graphe 23 présente les mêmes données que celles qui ont servi d'illustration au problème que représente la taille de l'échantillon. Cependant, il prend en compte la formule retenue pour palier ces différences de longueur de textes (i.e. $V/\sqrt{2*N}$) :

Tableau 39 : Indice de diversité lexicale, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).

Texte	Âge	Indice de diversité lexicale	Écart-type	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	2,6	0,4	2	3,5
	7 ans	3,6	0,5	3	4,5
	8 ans	3,7	0,5	3	4,5
	9 ans	3,9	0,4	3,5	4,5
	10 ans	4,4	0,3	4	4,5
	Adultes	5,9	0,8	5	7
DAN	6 ans	2,5	0,5	2	3,5
	7 ans	3,6	0,4	3	3,5
	8 ans	3,5	0,6	2,5	4,5
	9 ans	3,9	0,4	3,5	4,5
	10 ans	4,1	0,3	3,5	4,5
	Adultes	5,5	0,6	4,5	6



Graph 23 : Indice de diversité lexicale et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).

4.2.1. Le texte

Le graphe 23 montre que l'hypothèse testée ici est infirmée : en effet, les indices de diversité lexicale du PCR (i.e. 4) et de DAN (i.e. 3,8) sont quasi équivalents et la faible différence existant entre les deux mesures est, par conséquent, non significative.

4.2.2. L'âge

Lorsque l'on observe l'effet de la variable "âge" pour le PCR ou pour DAN, on aboutit exactement aux mêmes conclusions, c'est-à-dire que, d'une part, la diversité lexicale est significativement fonction de l'âge des sujets ($F_{(5,54)} = 39,825$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 33,508$; $p < 0,0001$) et que, d'autre part, l'acquisition de cet aspect se réalise en trois étapes : les 6 ans d'un côté, les 7, les 8, les 9, les 10 ans de l'autre et enfin les adultes. Précisons que, tant pour le PCR que pour DAN, les degrés de significativité opposant les trois paliers acquisitionnels sont à $p < 0,0001$.

Autrement dit, l'hypothèse développementale selon laquelle on constaterait une chute du phénomène de répétition avec l'âge est vérifiée. Pour rendre compte plus qualitativement de ce développement de la diversité lexicale, nous allons prendre le mot "grand-mère" et examiner la manière dont les trois paliers identifiés y renvoient.

Il est à préciser ici, mais cette remarque s'applique à l'ensemble des exemples présentés dans les chapitres consacrés à l'analyse du lexique, que les différents stades sont représentés par un seul sujet. Ce choix s'explique par un souci de lisibilité : les vocables produits par l'ensemble des sujets correspondent à des listes particulièrement longues que nous avons préféré faire figurer dans l'annexe 7 pour les vocables restitués

et dans l'annexe 8 pour les vocables ajoutés. Nous pouvons spécifier aussi que nous avons veillé à ce que les exemples choisis soient représentatifs du profil illustré et que l'âge du sujet sélectionné est toujours précisé lorsque le stade rassemble plusieurs tranches d'âge.

Pour l'analyse du mot "grand-mère", l'enfant représentant le stade 2 est, d'ailleurs, âgé de 8 ans.

[V.9.1]

stade 1	stade 2	stade 3
(6 ans)	(7/8/9/10 ans)	(adultes)
grand mémé	grand-mère	aïeule
grand-mère		génitrice
mamie		grand-mère
mémé		mamie
		mémé
		mère-grand
		pauvre vieille
		vieille
		vieille dame
		vieille personne
		voix faible
		voix féminine
		voix grêlée

Ce simple exemple est une bonne illustration du degré de répétitivité des textes des jeunes enfants par rapport à celui des adultes : en effet, le stade regroupant le plus de tranches d'âge (i.e. stade 2), ne fait apparaître qu'un seul vocable qui est, par ailleurs, celui proposé par le support auditif. Certes, les 6 ans diversifient 4 fois plus ce référent que les quatre autres classes d'âge d'enfants réunies mais nous pouvons brièvement — car ce point sera largement traité ultérieurement — noter que les termes utilisés correspondent certainement à la manière dont les plus jeunes sujets appellent leur grand-mère et nous ne pensons pas que ce soit alors pour éviter la répétition. Les exemples [V.9.2] et [V.9.3] nous paraissent être une preuve de cette interprétation :

[V.9.2] ANY 6G6E1 (24)

1. <le chapon> il été une foi un <chapor> chaporouge <se> 2. sa maman <ledeu> ludena une palacète de bere et une galète 3. et le <cho> chaperonrouge parti dans la foré 4. et le chaporouge reconté <une> un lou 5. et le lou discé 6. bongoure tu va ou 7. je <> vé ché ma **mami** 8. le aprté une placété de bere et une galète 9. et le lou pareté a ca **mami** 10. Arivé 11. il tape a <le> la perte 12. est la **mami** discé 13. vui c'est ci 14. c'est moi le pitit chaporouge 15. tire la bebinète 16. et le lou mengé la **mami** <m> 17. et le chaporouge tapé 18. et le lou <discè> discé 19. vei c'est di 20. c'est moi le chorouge 21. dire la bebinete 22. et le lou le mengée 23. et le chasere coupé

avec un sixo 24. et véné le chaporouge et la **mami** 25. et mangé la galète et la pacéte de bere.

[V.9.3] ALI 6F2E1 (6)

1. il étais une peutil fille 2. sa maman lui a dis 3. d'aller a la maison de sa <mémo> **mémé** 4. et dans le chemin il y a un loup 5. quoca la **mémé** 6. boucheron <dégire> dégira la pos du loup. FIN

Ces deux exemples valident parfaitement ce qui vient d'être énoncé : que la grand-mère soit une "mami" ou une "mémé", elle l'est du début à la fin du texte. Ce qui n'est pas le cas dans les textes des adultes utilisant ces vocables comme le montre l'extrait [V.9.4] :

[V.9.4] CHR AG7E1 (100)

30. Le loup se dit 31. qu'il allait prendre le court 32. pour aller chez la **mémé**. 33. Le petit chaperon rouge lui prit le chemin long 34. et cueillait des fleurs tantôt à gauche tantôt à droite. 35. Bientôt, elle tenait entre ses bras un bouquet énorme 36. qu'elle avait du mal 37. à porter. 38. Pendant ce temps le loup qui avait couru de toute ses forces 39. pour arriver chez la **grand mère**, 40. contrefaisait sa voie 41. en s'adressant à là **grand mère**. TOC TOC TOC 42. Qui est là ? 43. fit la **grand mère**. 44. C'est moi le petit chaperon rouge 45. dit le loup 46. Ainsi invité 47. à entré 48. le loup se jetait sur la **mamie**

Ici, en effet, les deux termes en question sont clairement employés en vue de diversifier le vocable "grand-mère" : le sujet doit penser qu'après avoir utilisé 3 fois "grand-mère" (i.e. clauses 39, 41 et 43), il est temps de trouver un autre terme. Nous sommes ici devant un cas de synonymie non parfaite, les différents vocables n'appartenant pas tous au même registre de langue.

4.2.3. Le texte et l'âge

Comme le laissaient prévoir les pourcentages inscrits dans le tableau 39 et schématisés sur le graphe 23, d'une part, et la réfutation de la première hypothèse, d'autre part, les différences entre les diversités lexicales des restitutions [+/- connu] sont non significatives chez toutes les tranches d'âge. En d'autres termes, le paramètre [+ connu] caractéristique du PCR n'aide pas les sujets à diversifier les formes employées.

Observons, à présent, cet indice de diversité lexicale catégorie par catégorie.

4.2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

4.2.1. Hypothèses

Nous nous demandons si chacune des catégories "noms", "verbe", "adjectif" et "adverbe en *-ment*" contribue aux résultats précédemment exposés ou si ces derniers sont l'effet de certaines d'entre elles seulement.

Premièrement, nous voulons vérifier les résultats avancés dans le chapitre précédent : les noms sont-ils effectivement plus diversifiés dans le PCR que dans DAN et les verbes sont-ils réellement plus diversifiés dans DAN que dans le PCR ?

Deuxièmement, les trois stades relevés dans chacun des rappels des deux textes-soutiens se retrouvent-ils aux niveaux des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes en *-ment* ?

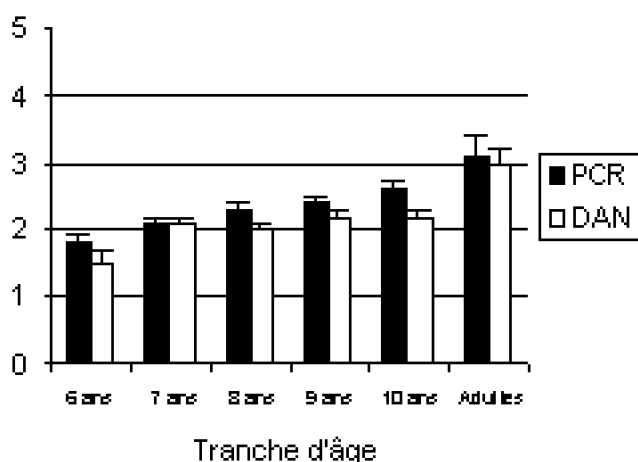
Troisièmement, les différences de diversité attendues pour les noms et les verbes sont-elles effectives chez l'ensemble des tranches d'âge ou seulement certaines d'entre elles ?

4.2.2. Résultats

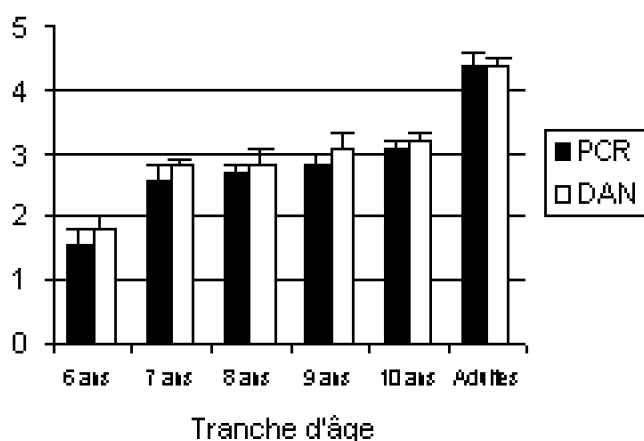
Voici donc les résultats obtenus pour l'indice de diversité lexicale catégorie par catégorie en fonction du texte et de l'âge des sujets :

Tableau 40 : Indice de diversité lexicale par catégorie lexicale, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).

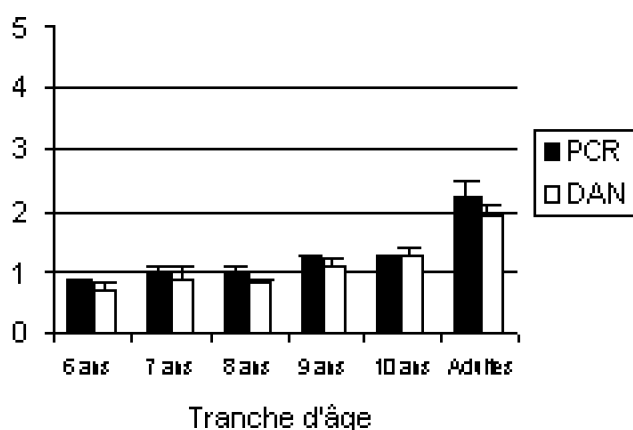
Texte	Âge	Noms				Verbes				Adjectifs				Adverbes			
		Ind.	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Ind.	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Ind.	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	Ind.	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}
PCR	6 ans	1,8	0,2	1,5	2	1,6	0,4	1	2,5	0,8	0,2	0,5	1	0,2	0,4	0	0
	7 ans	2,1	0,3	1,5	2,5	2,6	0,5	2	3,5	1	0,3	0,5	1,5	0,7	0	0	0
	8 ans	2,3	0,3	2	3	2,7	0,3	2	3,5	1	0,3	0,5	1,5	0,8	0,2	0	0
	9 ans	2,4	0,2	2	3	2,8	0,4	2	3	1,2	0,3	0,5	1,5	0,7	0	0	0
	10 ans	2,6	0,2	2,5	3	3,1	0,3	3	3,5	1,2	0,2	1	1,5	0,8	0,1	0	0
	Adultes	3,1	0,6	2,5	4	4,4	0,5	4	5	2,2	0,6	1,5	3	0,9	0,3	0,5	1,5
DAN	6 ans	1,5	0,5	1	2,5	1,8	0,4	1,5	2,5	0,7	0,2	0,5	1	0	0	0	0
	7 ans	2,1	0,2	2	2,5	2,8	0,3	2,5	3,5	0,9	0,4	0,5	1,5	0,7	0	0	0
	8 ans	2	0,3	1,5	2,5	2,8	0,6	2	3,5	0,8	0,2	0,5	1	0,7	0	0	0
	9 ans	2,2	0,3	2	2,5	3,1	0,4	2,5	3,5	1,1	0,3	1	1,5	0,7	0	0	0
	10 ans	2,2	0,3	2	2,5	3,2	0,3	3	3,5	1,3	0,3	1	2	0,8	0,1	0,5	1
	Adultes	3,1	0,5	2,5	3,5	4,4	0,2	4	4,5	1,9	0,4	1,5	2,5	0,9	0,2	0,5	1,5



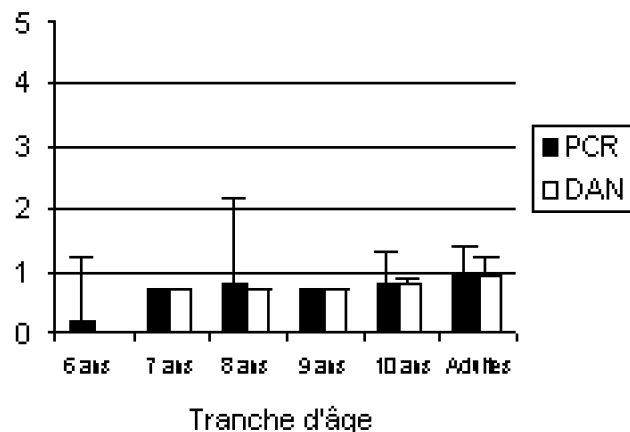
Graphe 24 : Indice de diversité lexicale pour les noms et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).



Graphe 25 : Indice de diversité lexicale pour les verbes et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).



Graphe 26 : Indice de diversité lexicale pour les adjectifs et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).



Graph 27 : Indice de diversité lexicale pour les adverbes et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets (avec formule neutralisant la taille de l'échantillon).

4.2.2.1. Le texte

La conclusion formulée dans le précédent chapitre est confirmée ici. En effet, nous avons trouvé que le texte [+ connu] favorisait la diversification des noms alors que le texte [– connu] stimulait plutôt l'insertion de verbes différents. Pour la catégorie nominale, nous avons alloué ces différences au seul trait [+ connu] caractérisant le PCR tandis que pour les verbes, nous avons avancé que cette différence concernait le contenu même du conte du PCR, c'est-à-dire que l'histoire initiale elle-même présente des actions répétées : le loup *va* chez la grand-mère et le PCR *va* chez la grand mère aussi, le loup *arrive* chez la grand-mère et le PCR *arrive* chez la grand-mère également, etc.

L'analyse qui va suivre ne concerne que ces deux catégories lexicales, les adjectifs et les adverbes affichant des différences non significatives.

Le cas des noms

Nous venons de dire que le trait [+/- connu] jouait un rôle dans la diversification des noms et les tests statistiques montrent, en effet, que la variable "texte" a un effet significatif sur le degré de répétitivité des restitutions des sujets ($F_{(1,108)} = 12,742$; $p = 0,0005$), c'est-à-dire que la catégorie lexicale des noms est nettement plus sujette à la variation en situation de rappel du support [+ connu] qu'en situation de restitution du stimulus [– connu]. Les exemples [V.9.5] et [V.9.6] illustrent parfaitement cette situation où un même sujet restitue le PCR avec un taux de répétition beaucoup moins important que lorsqu'il rappelle DAN :

[V.9.5] OLI 9F7E1 (79)

15. Le **loup** lui disa 16. où vas-tu ? <L> 17. Le **petit chaperon** répondi chez ma **grand-mère** 18. Je conné un **chemin** 19. pour aller plus vite 20. Alors le **petit chaperon rouge** parti par le **chemin** indiqué. 21. Pendant ce **temps l'animal** <g> qui avait <man> menti 22. parti par le plus cour 23. en courant. 24. Et la petite **fille** partait par le plus long 25. en ramassant des **fleurs**.

[V.9.6] OLI 9F7E2 (53)

18. "si tu es un vrai **chasseur** 19. rapporte moi un **renard** 20. il me servira d'**oreiller** 21. Il se mit à mettre les **traps** 22. quand il vit un **renard** 23. **Dan** lui montra les **traps** 24. le **renard** lui demanda : 25. "moi aussi je peux mettre ma **trap**". 26. oui dit-il, 27. et il alla surveiller sa **trap** 28. le **renard** lui posa la plus <ga> grande **trap** à deux **pas** plus loin.

Sur un nombre de clauses équivalent (i.e. 11 clauses), le même enfant âgé de 9 ans utilise 10 noms pour le PCR et 13 pour DAN. Cependant, sur les 9 noms du PCR, 8 sont différents, seul le surnom de l'héroïne et le terme "chemin" sont repris 2 fois, alors que pour DAN, l'enfant répète 4 fois le mot "renard" et 5 fois le terme "trappe" : sur 13 noms, on compte donc seulement 6 vocables.

Il est très intéressant de noter que pour éviter la reprise de certains noms lors du rappel du PCR, le sujet fait non seulement appel aux procédés lexicaux (i.e. relations d'inclusion quand le sujet écrit "animal" pour "loup" ou "fille" pour "PCR") mais également à quelques procédés syntaxiques tels que l'ellipse ou la subordination non fléchée.

En effet, si l'on observe dans le détail le passage donné en exemple, on constate que l'enfant écrit "parti par le plus court" (i.e. clause 22) pour "partit par le chemin le plus court" ou "partit par le plus court chemin". De même qu'on a "Et la petite fille partait par le plus long" (i.e. clause 24) pour "Et la petite fille partait par le chemin le plus long" ou "Et la petite fille partait par le plus long chemin" : pour ces deux propositions, le sujet a recours au phénomène de l'ellipse, c'est-à-dire qu'il n'inscrit pas le mot "chemin" parce que celui-ci est contextuellement récupérable : "*l'élément contextuel est tellement connu qu'on peut l'omettre*" (Adam, 1985 : 47). Un certain nombre d'auteurs a travaillé sur ce procédé et a montré qu'il s'agissait d'une acquisition plutôt tardive (Jisa, 2000).

Pour ce qui est de la subordination non fléchée, outil syntaxique tardivement maîtrisé également (Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud *et al.*, à paraître), on peut noter que l'enfant écrit "Alors le petit chaperon rouge parti par le chemin indiqué" (i.e. clause 20), le participe passé "indiqué" remplaçant alors une subordonnée fléchée du type "que le loup lui avait indiqué". Cependant, si le sujet avait opté pour cette deuxième possibilité, il aurait dû renvoyer, une fois de plus, au loup, ce qui l'aurait peut-être conduit à répéter le signifiant. Autrement dit, pour éviter, consciemment ou inconsciemment, la répétition nominale, les sujets parviennent, en situation de restitution du texte [+ connu], à mettre en place un nombre important de stratégies, tant lexicale que syntaxique⁴⁵.

Le cas des verbes

Comme le prédisait l'analyse de la densité lexicale, la variable "texte" a une influence significative sur la diversité lexicale des verbes ($F_{(1,108)} = 3,260$; $p = 0,04$) et ce sont les restitutions faites de DAN qui sont les plus verbalement variées. Si l'on reprend les exemples [V.9.5] et [V.9.6], on peut faire valoir le fait qu'il semble effectivement difficile pour les sujets d'exceller sur tous les plans, surtout si le plan où ils excellent relève d'une

⁴⁵ Faire travailler les enfants sur du [+ connu] ferait donc émerger un nombre important de formes que nous ne pourrions traiter dans le cadre de cette recherche mais que nous posons comme perspective de ce premier travail.

activité cognitive coûteuse. En effet, nous venons de montrer que 3 des 11 clauses du PCR étaient construites sur la base de procédés syntaxiques complexes mais si l'on observe maintenant les verbes de ces trois propositions, on constate qu'il n'y a aucune diversification du prédicat qui correspond au verbe "partir" dans chacune des clauses observées. Aussi, le sujet, concentré sur la non répétition des noms de son récit en oublie-t-il de diversifier les verbes le composant.

Pour illustrer plus finement la seconde explication avancée au sujet de la supériorité de la diversification des verbes dans DAN (i.e. la répétition de verbes dans le PCR serait induite par le support initial qui présente des parcours parallèles ou répétitifs), nous pouvons citer, comme nous l'avons fait pour les noms, des passages de restitutions d'un seul et même sujet :

[V.9.7] JES 9G3E1 (27)

12. Le loup **courait** de toute ces forces, 13. pendant ce temps elle **ramassait** les fleurs. 14. Le loup **arriva** en premier 15. il **ouvrit** la porte 16. et **avala** la grand-mère. <Elle> 17. Le chaperon rouge **arriva** peu de temps après, 18. elle **ouvrit** la porte 19. et **trouva** 20. que sa grand-mère **avait changé**. 21. Le loup **avala** le chaperon rouge.

[V.9.8] JES 9G3E2 (48)

34. Un porc-épique **avait** <le> la patte dans le deuxième piège 35. et **hurle**. 36. Dan lui **enleva** la patte du piège 37. et lui **demanda** 38. ce qu'il **venait** <de> faire. 39. Dan lui **dit** 40. "qu'il **attrape** des renards. 41. le porc épique avait <av> **vut** un renard. 42. Dan **coura** au premier piège. 43. Le renard **avait avancer** le piège de #deux# pas

Si l'on se consacre aux verbes de ces extraits, on peut noter que sur 10 clauses et donc 10 verbes par passage, DAN contient 10 verbes différents alors que pour le PCR, c'est seulement le cas de 7 car trois sont soumis à répétition : il s'agit des verbes "arriver", "ouvrir" et "avalier". Comme nous le prédisions, les actions communes à deux personnages sont restituées dans les mêmes termes, ce qui mène évidemment à un taux de répétitions non négligeable dans les rappels du PCR.

4.2.2.2. L'âge

D'un point de vue développemental, les données obtenues sont significatives pour les noms, les verbes et les adjectifs, et ce, pour les rappels des deux supports ($F_{(5,54)} = 14,246$; $p < 0,0001$ pour les noms du PCR et $F_{(5,54)} = 13,955$; $p < 0,0001$ pour les noms de DAN ; $F_{(5,54)} = 41,257$; $p < 0,0001$ pour les verbes du PCR et $F_{(5,54)} = 36,415$; $p < 0,0001$ pour les verbes de DAN ; $F_{(5,54)} = 16,700$; $p < 0,0001$ pour les adjectifs du PCR et $F_{(5,54)} = 13,635$; $p < 0,0001$ pour les adjectifs de DAN). En revanche, ce n'est pas le cas pour la diversité lexicale de la catégorie "adverbe" pour laquelle la variable "âge" a une influence non significative.

De même, un examen plus fin de chacune des catégories permet de dégager trois stades développementaux pour les noms, les verbes et les adjectifs, mais seulement deux pour les adverbes en *-ment*, ces répartitions étant les mêmes que le support soit

[+/- connu].

Pour les noms, les verbes et les adjectifs, les 6 ans s'opposent au palier constitué des 7, des 8, des 9 et des 10 ans qui, eux, se distinguent des adultes et pour les adverbes en *-ment*, ce sont les 6 ans qui se différencient de l'ensemble des autres tranches d'âge.

Les différences statistiques qui ont permis l'identification de ces paliers sont plus ou moins significatives ($p = 0,04$ entre le stade 1 et le stade 2 des noms du PCR et $p < 0,0001$ entre le stade 2 et le stade 3 des verbes de DAN par exemple).

En raison de ces répartitions, nous allons donc regrouper les commentaires formulés au sujet des noms, des verbes et des adjectifs puis nous nous consacrerons ensuite à l'interprétation des données obtenues pour les adverbes en *-ment*.

Le cas des noms, des verbes et des adjectifs

Étant donné que les trois paliers identifiés se retrouvent tant dans le PCR que dans DAN, prenons donc des restitutions du PCR en guise d'illustration de ce développement de la diversification. Précisons que le sujet représentatif du stade 2 est âgé de 8 ans et que ces textes sont donnés sous forme de listes de vocables, pour ne pas charger inutilement l'analyse avec l'ensemble des écrits qui présenterait certes les vocables lexicaux mais également les répétitions de ces termes et les mots grammaticaux.

[V.9.9]

stade 1 (6 ans)		stade 2 (7/8/9/10 ans)			stade 3 (adultes)		
noms	verbes	noms	verbes	adjectifs	noms	verbes	adjectifs
beurre (1)	apporter (1)	beurre (1)	arriver (2)	malade (1)	aïeule (1)	abattre (1)	coiffé (1)
galette (1)	dire (2)	bobinette (1)	dévorer (2)	rouge (1)	animal (1)	accéder (1)	copieux (1)
grand-mère (1)	être (1)	bond (1)	dire (5)		autre (1)	adorer (1)	court (1)
loup (1)	passer (3)	chasseur (1)	donner (2)		beurre (2)	aimer (1)	dangereux (1)
maman (1)	pouvoir (1)	chemin (2)	essayer (1)		bobinette (1)	aller (6)	exact (1)
PCR (1)		chevillette (1)	être (2)		bonnet (1)	appeler (1)	fatigué (1)
pot (1)		filles (3)	faire (1)		bouche (1)	arriver (4)	féminin (1)
		grand-mère (5)	mettre (1)		bouquet (1)	attirer (1)	fort (2)
		jour (2)	mourir (1)		chance (1)	avalier (1)	gentil (1)
		loup (5)	ouvrir (1)		chaperon (2)	avoir (6)	grand (3)
		maison (3)	passer (1)		chasseur (3)	charger (1)	gros (1)
		maman (1)	prendre (1)		chemin (6)	chercher (1)	intéressé (1)
		mère (1)	quitter (1)		chevillette (2)	choir (1)	long (3)
		PCR (2)	rencontrer (1)		chose (1)	choisir (1)	noir (1)
		pierrre (1)	rentrer (3)		ciseau (1)	comblir (1)	petit (5)
		place (1)	répondre (1)		contenu (1)	commencer (1)	prêt (1)
		pot (1)	tirer (1)		coup (2)	contrefaire (1)	rouge (2)
		robe (1)	tomber (1)		dame (2)	coucher (2)	sage (1)
		tartine (1)	vouloir (1)		demi-heure (1)	courir (1)	seul (1)
					dent (1)	crier (1)	sévère (1)
					destin (1)	croquer (1)	vieux (2)
					enfant (8)	cueillir (2)	vivant (1)
					festin (1)	décider (1)	
					filles (3)	découper (1)	
					fin (1)	demander	

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

stade 1 (6 ans)		stade 2 (7/8/9/10 ans)			stade 3 (adultes)		
						(2)	
					fleur (2)	dévorer (1)	
					fois (3)	dire (6)	
					fond (1)	effrayer (1)	
					forêt (2)	emporter (1)	
					fusil (1)	entendre (1)	
					galette (2)	entrer (2)	
					grand-mère (15)	être (18)	
					insouciance (1)	expliquer (1)	
					jour (1)	faire (7)	
					lit (3)	finir (1)	
					loup (21)	frapper (2)	
					main (1)	garnir (1)	
					maison (5)	glisser (1)	
					mère (1)	laisser (1)	
					moment (1)	manger (2)	
					monde (2)	marcher (1)	
					mot (1)	mener (1)	
					nez (2)	mettre (1)	
					nuir (1)	mourir (1)	
					oeil (1)	offrir (2)	
					oreille (1)	ouvrir (1)	
					paire (1)	paraître (1)	
					panier (4)	partir (1)	
					PCR (10)	passer (3)	
					personne (1)	plaire (1)	
					pierre (2)	porter (3)	
					place (1)	pouvoir (1)	
					plaisir (1)	prendre (3)	
					poids (1)	prier (2)	
					porte (4)	prononcer (1)	
					pot (2)	rechercher (1)	
					premier (1)	regagner (1)	

stade 1 (6 ans)		stade 2 (7/8/9/10 ans)			stade 3 (adultes)		
					quart d'heure (1)	regarder (3)	
					route (1)	renverser (1)	
					sentier (2)	répondre (7)	
					temps (3)	ronfler (1)	
					ventre (3)	saillir (1)	
					vêtement (3)	saluer (1)	
					village (1)	sauver (1)	
					voix (1)	savoir (2)	
						se demander (1)	
						se dire (1)	
						se jeter (1)	
						se lever (1)	
						se mettre (4)	
						se rendre (1)	
						se réveiller (1)	
						se situer (1)	
						se trouver (1)	
						s'écarter (2)	
						s'écrier (1)	
						s'effondrer (1)	
						s'endormir (1)	
						s'étonner (1)	
						s'exécuter (1)	
						sortir (2)	
						s'ouvrir (1)	
						suffoquer (1)	
						tirer (2)	

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

stade 1 (6 ans)		stade 2 (7/8/9/10 ans)			stade 3 (adultes)		
						tomber (1)	
						traverser (1)	
						trouver (1)	
						vérifier (1)	
						voir (3)	

Les données inscrites dans ce tableau (i.e. vocable + nombre d'occurrence de ce vocable) retracent indiscutablement les commentaires quantitatifs qui l'ont introduit : les sujets constituant le stade 1 (i.e. 6 ans) rappellent le PCR avec nettement moins de vocables que les enfants du second palier (i.e. 7/8/9/10 ans) ou que les adultes. En effet, dans les cas précis entrés dans l'exemple [V.9.9], les 6 ans restituent le conte avec 12 mots différents, les enfants représentatifs du second groupe le rappellent avec 40 mots différents et les adultes font plus que quadrupler ce dernier nombre avec 176 vocables.

Si l'on observe le contenu du tableau de façon plus qualitative, on peut formuler plusieurs remarques : les deux colonnes consacrées aux plus jeunes sujets témoignent de l'importante diversification des noms et de la répétition des verbes, aspects que nous avons déjà largement mentionnés : chacun des noms est introduit une seule fois⁴⁶ alors que quelques verbes sont soumis à répétition (i.e. "dire" et "passer"). On remarque, ici encore, que, chez ces sujets, ces noms représentent les termes-pivots sur lesquels se construit le récit : comment imaginer écrire le conte du PCR sans les mots "PCR", "maman", "grand-mère" et "loup" pour ce qui est des personnages principaux, et "galette" et "pot de beurre" pour ce qui est des objets importants de l'histoire. La preuve en est que ces quelques termes sont maintenus dans les stades suivants. Au sujet des verbes répétés, à ce stade ou aux autres, ils sont de deux sortes : soit il s'agit de verbes de parole tel que "dire" qui est utilisé 2 fois au stade 1, 5 fois au stade 2 et 6 fois au stade 3, soit il s'agit de verbes dont nous avons déjà parlé, à savoir des verbes décrivant des actions communes au PCR et au loup. C'est le cas de "passer" employé 3 fois au stade 1 (i.e. le loup *pass*e par le chemin x et le PCR *pass*e par le chemin y), de "rentrer" dont on note 3 occurrences au stade 2 (i.e. le loup *rent*re chez la grand-mère et le PCR *rent*re chez la grand-mère) et de "prendre" qui apparaît, lui aussi, 3 fois au stade 3 (i.e. le loup *prend* le chemin x et le PCR *prend* le chemin y).

Au sujet des adjectifs, nous pouvons simplement constater qu'ils apparaissent à partir d'un certain âge seulement, et que les premiers à être employés correspondent, comme pour les noms, aux qualificatifs à la base de l'histoire, à savoir "malade" et "rouge". En effet, dans les mémoires, l'histoire du PCR demeure celle d'une fillette vêtue de *rouge* allant rendre visite à sa grand-mère *malade*.

Enfin, une dernière remarque s'impose. Elle concerne le nombre d'occurrences inscrit entre parenthèses à la suite de chaque vocable : les adultes utilisent un nombre très important d'hapax, c'est-à-dire que beaucoup des mots introduits dans leurs histoires ne sont utilisés qu'une seule fois, ce qui contribue d'autant à la diversité lexicale notée pour

⁴⁶ Ce cas précis montre l'importance d'appliquer la formule $V/\sqrt{2} \cdot N$.

cette tranche d'âge.

Le cas des adverbes en *-ment*

Il faut être extrêmement prudent quant aux résultats obtenus pour les adverbes en *-ment* car, comme le montre le graphe ???, les variations interindividuelles sont très importantes et ces déviations peuvent faire apparaître comme non significatifs des résultats qui auraient pu l'être sans ces écarts. En effet, rappelons que la non significativité a deux origines possibles : soit effectivement les différences ne sont pas assez marquées, soit les variations interindividuelles au sein du même groupe de sujets sont très conséquentes.

Pour cette catégorie lexicale, l'âge a un effet non significatif sur la diversité lexicale. Cependant, comme nous venons de le préciser, certaines tranches d'âge (i.e. 6 et 8 ans en situation de restitution du PCR) affichent des valeurs d'écart-type si importantes qu'il se pourrait que, sans cette hétérogénéité des données des plus jeunes, l'on puisse apprécier une différence significative globale.

Cela dit, on constate que la diversification de cette catégorie se fait effectivement en deux étapes : les 6 ans, en dépit des différences interindividuelles visibles au sein de leur groupe pour le PCR, s'opposent de manière significative à toutes des autres tranches d'âge ($p = 0,03$) qui constituent alors le deuxième palier. Il en est de même pour DAN où la valeur de p équivaut à 0,04.

Là, pour illustrer notre propos d'un exemple, nous sommes contrainte de nous tourner vers les restitutions faites du texte [+ connu] car les rappels [- connu] des sujets de 6 ans ne contiennent aucun adverbe. Comme nous l'avons formulé en introduction à cette partie traitant du lexique, l'utilisation de la catégorie de l'adverbe est suffisamment tardive pour qu'il ne soit pas rare, même après l'âge de 6 ans, de trouver des restitutions sans adverbe en *-ment* du tout. Dans l'exemple [V.9.10], le sujet représentatif du stade 2 est âgé de 10 ans.

[V.9.10]

stade 1 (6 ans)	stade 2 (7/8/9/10 ans et adultes)
gaiement (1)	tellement (1) tranquillement (1)

Il est à préciser que l'adverbe "gaiement", qui figure chez l'enfant de 6 ans représentatif du stade 1, est le seul pour cette tranche d'âge. Il est également intéressant de noter que les adverbes recueillis dans le corpus sont souvent là pour définir l'attitude du PCR se rendant chez sa grand-mère : "gaiement", "tranquillement" dans les exemples cités mais également "sagement" ou encore "docilement" que l'on trouve chez les adultes.

4.2.2.3. Le texte et l'âge

Lorsque l'on combine les deux variables du texte et de l'âge, tous les résultats obtenus sont non significatifs, quel que soit l'âge ou quelle que soit la catégorie lexicale observée. Dans les cas des noms et des verbes qui, rappelons-le, donnaient lieu à des différences

significatives toutes tranches d'âge confondues (i.e. les noms étaient significativement plus diversifiés dans le PCR et les verbes plus variés dans DAN), c'est donc l'effet conjoint des six tranches d'âge qui est responsable de ces degrés de significativité. Ces résultats étaient, cependant, prévisibles étant donné que l'étude précédente expliquait qu'il n'y avait pas de différence majeure entre le PCR et DAN qui présentaient tous deux trois stades acquisitionnels pour les noms, les verbes, et les adjectifs et deux paliers développementaux pour les adverbes en *-ment*. Aussi ne nous attarderons-nous pas plus longuement sur cette analyse.

RÉCAPITULATIF

Ce chapitre, introduit pour vérifier certains des résultats obtenus lors du précédent (i.e. diversification des noms dans le PCR et diversification des verbes dans DAN), remplit tout à fait son rôle.

Outre une analyse de la pertinence de ces deux observations, différentes hypothèses ont été testées. Cependant, avant de répondre aux questions que nous posons, nous avons évidemment montré que, toutes catégories lexicales confondues ou catégorie par catégorie, même si les écarts ne peuvent être appréhendés statistiquement, la similitude des indices de diversité lexicale obtenus indique que les deux histoires-soutiens sont tout aussi variées l'une que l'autre. Aussi, si différences il y a entre les restitutions du PCR et celles de DAN, cela ne vient-il pas du fait que les soutiens initiaux soient, eux-mêmes, différemment diversifiés.

Toutes catégories lexicales confondues, les analyses montrent que si la variable "âge" a un effet significatif, on ne note aucune influence de la variable "texte" c'est-à-dire que les écarts, globaux ou pour chaque tranche d'âge, sont toujours non significatifs. Autrement dit, nous pensions que le trait [+ connu] permettrait aux sujets, surtout aux plus jeunes d'entre eux, de faire varier les items lexicaux sélectionnés mais le PCR ne facilite en rien cette activité de diversification.

Pour ce qui est donc du corpus envisagé dans une perspective acquisitionnelle, nous avons prédit que l'indice de diversité lexicale évoluerait en même temps que se développerait la taille du répertoire lexical des sujets et cette hypothèse est confirmée. Toutes catégories lexicales confondues, l'acquisition se fait de la même manière que le texte soit ou non préalablement connu — d'où la non significativité des écarts d'ailleurs — : les sujets se répartissent en trois groupes. Le premier palier se compose des enfants de 6 ans, le second rassemble ceux de 7, de 8, de 9 et de 10 ans et, enfin, le troisième regroupe les adultes. Le mot "grand-mère" a été une excellente illustration de ce qui survient à chacun de ces différents stades développementaux.

En ce qui concerne la variable "texte", catégorie par catégorie, les résultats valident l'hypothèse expérimentée. Nous tenions à mesurer statistiquement les remarques évoquées dans le chapitre précédent au sujet de diversification des noms dans le PCR et de la diversification des verbes dans DAN. C'est chose faite et il se trouve que ces affirmations, sans fondement scientifique dans le chapitre 8, s'avèrent pertinentes : l'indice de diversité lexicale de la catégorie nominale est effectivement significativement plus

élevé dans le PCR et cette même mesure est, pour les verbes, significativement plus importante dans DAN également.

Au niveau développemental, si l'âge a une influence significative, tant pour le PCR que pour DAN, sur la diversité lexicale obtenue pour les noms, les verbes et les adjectifs, ce n'est pas le cas pour les adverbes, qui sont en nombre extrêmement faible dans le corpus. De même, si la répartition des sujets s'effectue dans les mêmes stades que ceux décrits toutes catégories lexicales confondues (i.e. 6 ans vs 7/8/9/10 ans vs adultes), les adverbes font apparaître deux paliers seulement : les 6 ans s'opposent significativement aux cinq autres tranches d'âge.

Une analyse plus qualitative du PCR donne lieu à différentes remarques : chez les plus jeunes sujets, les noms, peu nombreux mais effectivement tous différents les uns des autres, correspondent aux pivots de l'histoire, c'est-à-dire que dès l'âge de 6 ans, les enfants sélectionnent les items nominaux essentiels, ceux sans qui le conte ne pourrait être reconnu comme étant celui du PCR. Cette remarque est également valable pour les adjectifs qui apparaissent, par contre, plus tardivement. Les verbes soumis à répétition sont en priorité ceux décrivant un parcours commun (i.e. "arriver") ou répété (i.e. "manger") mais on peut noter que les verbes de parole (i.e. "dire") apparaissent également plusieurs fois au sein de la même production. Pour ce qui est des adverbes, les sujets en utilisent très peu mais ces unités sont souvent là pour décrire l'attitude adoptée par le PCR lorsqu'il se rend chez sa grand-mère. Enfin, la dernière observation qui mérite d'être reprise dans ce récapitulatif concerne les adultes : ces sujets utilisent un nombre très important d'hapax, ce qui développe d'autant l'indice de diversité lexicale.

Catégorie par catégorie, une dernière hypothèse a été testée : nous pensions que les différences entre les indices de diversité lexicale des restitutions du PCR et de DAN seraient plus importantes chez les plus jeunes sujets que chez les sujets plus âgés, le trait [+ connu] aidant en priorité les enfants. Cependant, cette hypothèse est infirmée car on ne note aucun écart significatif entre tranches d'âge, et ce, quelle que soit la catégorie lexicale.

Les deux chapitres 8 et 9, en traitant de la densité et de la diversité lexicale des restitutions, n'ont pas envisagé la connexion lexicale (Muller, 1992) qui permet de rendre compte du nombre de vocables communs à deux textes (i.e. les supports initiaux et les restitutions des sujets dans notre cas). Autrement dit, ces deux premiers chapitres de la cinquième partie n'ont pas permis la mesure du rôle de la mémoire. Or, celui est extrêmement important dans la tâche de rappel qui la nôtre. En effet, nous avons posé, dans le présent chapitre, que les procédés de diversification permettaient au sujet d'éviter l'insertion trop systématique de répétitions mais on peut également imaginer que le sujet a recours à ce type de procédés parce que seul le signifié a été inscrit en mémoire, le signifiant employé par l'auteur n'ayant pas reçu le même traitement et n'étant donc pas activé au moment de la phase de restitution. Ce sont les trois chapitres à venir qui permettent de faire le point sur cette nouvelle mesure.

Chapitre 10 : LES VOCABLES LEXICAUX RESTITUÉS

INTRODUCTION

Les vocables que nous venons de traiter rassemblaient les vocables empruntés aux textes initiaux (i.e. vocables restitués) et les vocables ajoutés par les sujets. Dans ce nouveau chapitre, nous nous intéressons exclusivement aux vocables restitués, pour mesurer, d'une part, la valeur de la connexion lexicale (Muller, 1992) (i.e. vocables restitués vs vocables jamais restitués vs vocables ajoutés) et, d'autre part et surtout, le rôle joué par la mémoire au niveau lexical.

Sur la base du fait qu'un mot est le résultat de l'association d'un signifiant et d'un signifié (Saussure, 1916), le sujet comprenant/mémorisant/ restituant se trouve devant quatre possibilités.

Premièrement, le signifiant et le signifié sont inscrits en mémoire et activés au moment de la production, c'est-à-dire que le terme employé par l'auteur de l'histoire initial est tout simplement restitué (bouquet = assemblage de fleurs dans le texte initial et bouquet = assemblage de fleurs dans la restitution / c'est l'objet du présent chapitre).

Deuxièmement, peut avoir été retenu seul le signifié dont le sujet rend compte au moyen d'un autre signifiant (pierre = matière minérale solide dans le texte initial et caillou = matière minérale solide dans la restitution / cf. chapitres 11 et 12). Le chapitre précédent a montré qu'il faut toutefois rester extrêmement prudent quant à la relation d'équivalence parfaite.

Troisièmement, le signifiant peut avoir été mémorisé mais son activation renvoie à un autre signifié (loup = animal dans le texte initial mais loup = masque dans la restitution / ce cas ne se rencontre pas dans le corpus).

Quatrièmement, le processus de mémorisation entraîne la perte du signifié et du signifiant, c'est-à-dire que le passage contenant le terme en question n'est pas repris. Précisons que ce cas peut également être le résultat d'un ajout d'information par rapport au texte initialement entendu (un seul cas a pu être répertorié : l'enfant emploie "gâteau" à la place de "galette" et cette substitution le fait dériver vers le champ sémantique de la "fête" où l'on boit du "jus d'orange", etc.).

Les probabilités de rappel d'un vocable (i.e. conservation du signifiant et du signifié) dépendent de différents facteurs que nous allons lister ici sans prétention aucune à l'exhaustivité. Il semblerait que les chances de restitution d'un vocable soient fonction de la saillance de celui-ci, cette saillance pouvant être le résultat :

du caractère courant ou non de ce vocable (voracité).

de la participation ou non de ce vocable à une CN ou une SCN.

du nombre d'occurrences de ce vocable dans le texte initial.

du rôle joué par ce vocable dans le texte initial (loup).

de l'"étrangeté" de ce vocable dans le texte initial (chevillette)⁴⁷.

du caractère emblématique de ce vocable dans le texte initial (pot de beurre).

du fait que le sujet n'a pas le véritablement d'autre choix (ventre).

Tout au long de ce chapitre nous allons donc vérifier cette hypothèse basée sur la saillance du mot, ce qui nous permettra peut-être de réviser cette liste de facteurs.

Précisons également que ce chapitre et les deux suivants se construisent sur une hypothèse de Van dijk (1981 : 34) :

"Quand il lit un passage, un utilisateur de la langue a aussi besoin de savoir de quoi ça parle en gros. Il n'est pas possible de comprendre entièrement des phrases ou d'établir des relations de cohérence locale sans établir au moins à titre d'hypothèse — parce que la lecture est linéaire — un sens global pour l'ensemble du passage".

En effet, nous allons voir que toutes nos prochaines hypothèses reposent sur le fait que le sujet ne peut, lors de la phase d'écoute, pareillement traiter tous les niveaux du texte qu'il est en train d'entendre. Cette gestion simultanée est progressivement rendue possible avec l'âge, la capacité de la mémoire de travail augmentant en fonction de cette variable. C'est donc petit à petit seulement que l'enfant parvient à opérer simultanément sur de nombreuses données appartenant à différents niveaux (Pascual-Leone, 1970).

1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

1.1. HYPOTHÈSES

Premièrement, nous prédisons que l'histoire [+ connu] favorisera la reprise des mots présents dans le support car les sujets, connaissant déjà la trame narrative qu'on leur propose, peuvent tenir compte du niveau local, à savoir celui de la phrase et de ses constituants.

Au sujet du comportement des différentes tranches d'âge, nous pensons que la reprise des mots du support initial se développera progressivement de 6 ans à l'âge adulte, et ce, en raison d'une attention de plus en plus importante du niveau du mot, les opérations de haut niveau étant de plus en plus automatisées avec l'âge.

⁴⁷ Waddill et McDaniel (1998) parlent de l'effet de distinctivité ("distinctiveness effect"), c'est-à-dire qu'un terme apparaît alors qu'il n'était pas attendu dans le contexte. Ici, il est vrai que l'on s'attend plus à ce que la grand-mère réponde "entre" ou "tourne la clé" que "Tire la chevillette et la bobinette cherra".

Nous postulons également que cette restitution littérale sera en étroite corrélation

avec l'acquisition de la structure narrative en SCN. Autrement dit, tant que les sujets rencontrent des difficultés à restituer les 16 SCN composant chacune des histoires, ils produisent un effort de compréhension globale leur interdisant d'observer le niveau plus local. Rappelons donc les résultats obtenus dans le chapitre 5. Nous avons montré que si les 6 ans restituaient *aussi mal* les SCN du PCR que celles de DAN, les 9, les 10 ans et les adultes les rappelaient *aussi bien* dans une situation d'écriture que dans l'autre. En ce qui concerne les 7 et les 8 ans, le trait [+ connu] aidait les sujets qui restituaient significativement mieux les SCN du PCR que celles de DAN. Aussi émettons-nous l'hypothèse que les différences entre le nombre de vocables repris dans le PCR et dans DAN seront significatives chez les 7 et les 8 ans et non significatives chez les 6, les 9, les 10 ans et les adultes.

Ce postulat repose sur le degré d'attention alloué aux différents niveaux textuels lors des phases d'écoute : nous imaginons que les 6 ans se concentrent tellement sur le niveau global, sur "ce qui doit venir après", qu'ils en négligent, tant dans le PCR que dans DAN, le niveau plus local, c'est-à-dire celui des mots.

Quant aux 9, aux 10 ans et aux adultes, étant donnés les nombres importants de SCN restituées dans le PCR et dans DAN, nous pensons que le traitement du niveau global représente un coût cognitif relativement faible. L'espace cognitif ainsi libéré peut alors être réinvesti à un niveau inférieur, un niveau plus local, celui du mot. Cette observation des constituants de la phrase devrait entraîner des taux de reprise littérale aussi importants dans le PCR que dans DAN.

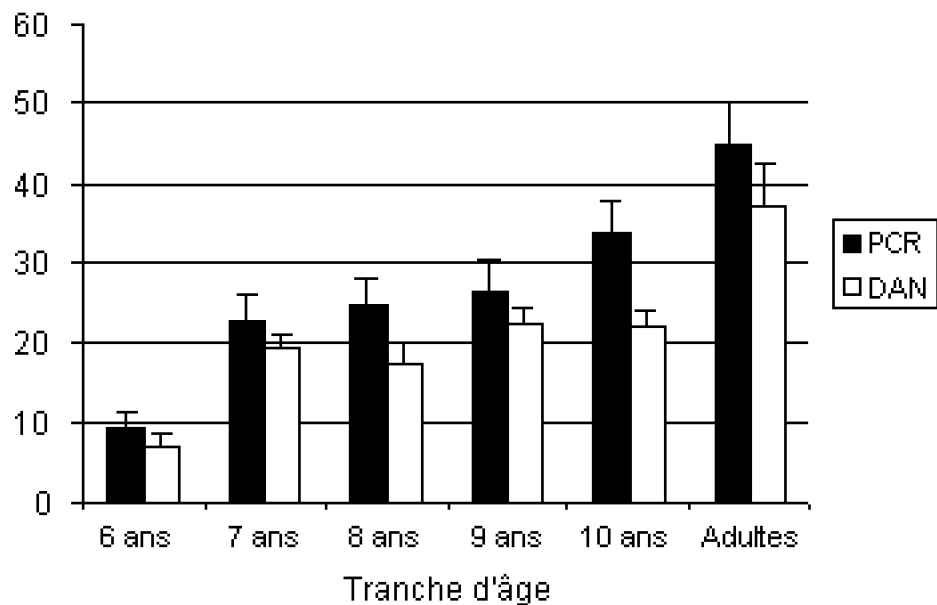
En revanche, les 7 et les 8 ans devraient afficher des différences significatives entre le rappel des mots d'un support [+ connu] et celui d'un support [- connu], comme il en a été de la restitution des SCN. En effet, pour ces deux tranches d'âge, le traitement du niveau global semble poser problème dans le cas de DAN exclusivement. Aussi pensons-nous que les sujets âgés de 7 et de 8 ans parviendront à se concentrer sur le niveau plus local en situation de restitution du PCR seulement, ce qui engendrera de nouveau des différences significatives.

1.2. RÉSULTATS

Pour répondre aux trois hypothèses formulées précédemment, nous avons calculé le pourcentage de vocables restitués et les résultats obtenus sont les suivants :

Tableau 41 : Pourcentage moyen de vocables restitués, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

Texte	Âge	% moyen de vocables restitués	Écart-type	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	9,5	4,2	5,5	17
	7 ans	23	6,2	17	33,5
	8 ans	25	6,2	17,5	33,5
	9 ans	26,5	7,5	17	35,5
	10 ans	34	7,5	24	42
	Adultes	45	10,2	31	60
DAN	6 ans	7	3,7	4,5	14
	7 ans	19,5	3,1	16	24
	8 ans	17,5	5,1	11,5	24
	9 ans	22,5	4,3	16,5	27,5
	10 ans	22	4,2	18	28
	Adultes	37	11,4	21,5	51,5



Graph 28 : Pourcentage moyen de vocables restitués et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

1.2.1. Le texte

La variable "texte" a un effet significatif sur le pourcentage de mots lexicaux différents empruntés aux supports ($F_{(1,108)} = 26,250$; $p < 0,0001$) et ce sont bien les mots du PCR qui sont significativement mieux restitués ($p = 0,0001$). Dans le cas du PCR, les sujets reprennent en moyenne 27 % des mots lexicaux tandis que dans DAN, les mêmes sujets restituent seulement 21 % du stock lexical proposé par le support. La première hypothèse est donc confirmée.

1.2.2. L'âge

Le graphe 28 présente une courbe exponentielle témoignant de la mise en place progressive du phénomène étudié : l'âge a un effet significatif sur les proportions de vocables lexicaux empruntés aux stimuli ($F_{(1,108)} = 49,871$; $p < 0,0001$). Pour en rendre compte, nous allons premièrement considérer le PCR et deuxièmement observer le cas de DAN.

1.2.2.1. Le PCR

La variable "âge" a un effet significatif sur les proportions de vocables restitués ($F_{(5,54)} = 25,972$; $p < 0,0001$). L'observation des degrés de significativité entre une tranche d'âge et celle qui la suit immédiatement permet de dégager quatre paliers acquisitionnels : le premier est constitué des 6 ans et il s'oppose au second ($p = 0,0001$) qui rassemble les 7, les 8 et les 9 ans. Ce deuxième stade se distingue, à son tour, des 10 ans ($p = 0,02$) et ce troisième palier se différencie du dernier composé des adultes ($p = 0,001$). Les 6 ans restituent en moyenne 9,5 % des mots lexicaux introduits dans le texte initial, les 7, 8 et 9 ans en reprennent 25 % en moyenne, les 10 ans 34 % et les adultes 45 %. Nous allons, à présent, citer des restitutions de sujets afin d'illustrer ces différences.

[V.10.1]

stade 1 (6 ans)	Stade 2 (7/8/9 ans)	stade 3 (10 ans)	stade 4 (adultes)
aller	aller	affaibli	aller
apporter	apporter	aller	apporter
beurre	arriver	apporter	arriver
cache	avoir	arriver	avaler
dire	beurre	avaler	avoir
être	bois	avoir	beurre
fois	bond	beurre	bobinette
forêt	courir	bouche	bois
galette	dent	chaperon	bondir
grand-mère	dire	chasseur	bouche
jour	donner	chemin	bouquet
loup	entendre	chercher	cadeau
malade	entrer	ciseaux	chaperon
manger	être	content	chasseur
PCR	faible	dame	chemin
petit	faire	dent	chevillette
rencontrer	fillette	dévorer	choir
tenir	fois	dire	chose
	forêt	enfant	content
	frapper	entendre	coup
	galette	entrer	courir
	grand	être	demander
	grand-mère	faire	demi-heure
	gros	fillette	dent
	habiter	fusil	dévorer
	imiter	galette	dire
	loup	grand	dormir
	maison	grand-mère	enfant
	manger	gros	entendre
	mère	jour	entrer
	oeil	loup	étrange
	oreille	lourd	être
	ouvrir	malade	faire
	partir	manger	falloir
	PCR	monde	femme
	porte	oeil	fillette
	prendre	oreille	fleur
	rencontrer	ouvrir	fort
	sauter	panier	galette
	se jeter	partir	grand
	se mettre	passer	grand-mère
	voir	PCR	gros
	voix	peau	habiter

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

stade 1 (6 ans)	Stade 2 (7/8/9 ans)	stade 3 (10 ans)	stade 4 (adultes)
		petit	jour
		peur	lit
		pierre	long
		porte	loup
		porter	maison
		pot	malade
		pouvoir	manger
		prendre	mère
		rencontrer	oeil
		respirer	offrir
		rouge	oreille
		s'endormir	ouvrir
		se réveiller	panier
		sortir	passer
		tomber	PCR
		trouver	peau
		ventre	petit
		vieux	pierre
		voir	porte
			porter
			pot
			pouvoir
			prendre
			rencontrer
			ronfler
			rouge
			se remettre
			se réveiller
			sortir
			tellement
			temps
			tirer
			tomber
			venir
			ventre
			vêtement
			voir
			voix
			vouloir

Précisons que les restitutions choisies en guise d'illustration n'ont pas été sélectionnées arbitrairement. En effet, chacune d'entre elles est celle se rapprochant le plus précisément des moyennes présentées précédemment comme représentatives des

quatre paliers (la deuxième colonne correspond à un texte produit par un enfant de 8 ans). Ce tableau mène à différentes remarques : premièrement, l'augmentation de la taille des listes montre parfaitement l'augmentation du stock lexical emprunté au texte de départ.

Deuxièmement, cette grille permet de montrer que certains termes sont introduits à un certain âge seulement et sont soit maintenus, soit éliminés au stade suivant. Le verbe "arriver" illustre la première possibilité : l'item n'est pas restitué à 6 ans mais apparaît à 8 ans et est utilisé par les 10 ans et les adultes alors que le participe passé à fonction adjectivale "affaibli" est introduit au stade 3 mais n'est pas maintenu au stade suivant. Il est, en même temps, évident que le verbe "arriver" est plus essentiel à l'histoire que le terme "affaibli". On retrouve ici l'idée de saillance due au rôle joué par le vocable au sein de l'histoire, et il est donc normal que celui ait été inscrit en mémoire par un grand nombre de sujets et réactivé ensuite.

Troisièmement, on retrouve ce qui a été mentionné dans le chapitre traitant de la densité lexicale (cf. chapitre 8) : dès le stade 1, le peu de lexique restitué permet tout de même de reconnaître le conte du PCR car les termes les plus importants sont précocement rappelés : trois protagonistes sur cinq (i.e. mère, PCR, grand-mère, loup et chasseur) apparaissent accompagnés de verbes tels qu'"apporter" ou "rencontrer" et de noms comme "galette" ou "beurre", termes spécifiques de l'histoire à restituer. Précisons que les deux personnages absents de la liste du stade 1 correspondent à la mère et au chasseur, et que cela n'a rien de surprenant. En effet, les enfants de 6 ans emploient "maman" pour parler de la mère et la majeure partie d'entre eux restituent la version de Perrault qui s'achève sur la mort du PCR sans intervention aucune de la part du chasseur.

1.2.2.2. DAN

Pour DAN aussi, la variable "âge" a un effet significatif sur les proportions de vocables restitués ($F_{(5,54)} = 25,079$; $p < 0,0001$). Comme il en a été du PCR, si l'on considère, parmi toutes ces différences statistiquement significatives, seulement celles qui opèrent entre deux groupes d'âge consécutifs, on peut dégager trois stades développementaux : le premier correspond aux 6 ans avec une moyenne de 7 % de vocables repris et il s'oppose au deuxième ($p < 0,0001$) qui rassemble les 7, les 8, les 9 et les 10 ans avec un pourcentage moyen de reprise lexicale de 20,5 %. Ce deuxième stade se différencie significativement ($p < 0,0001$) du dernier représenté par les adultes qui reprennent 37 % des 202 vocables lexicaux présents dans le texte initial. Ces trois paliers vont, comme pour l'analyse précédente, donner lieu à un inventaire des termes repris. Nous avons pris soin, ici aussi, de sélectionner des restitutions représentatives des moyennes annoncées et l'exemple [V.10.2] offre donc un aperçu des comportements relevés :

[V.10.2]

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

stade 1 (6 ans)	stade 2 (7/8/9/10 ans)	stade 3 (adultes)
aller	aller	aller
chasseur	attraper	ami
dire	bon	animal
enclos	canadien	arriver
être	chasseur	attendre
mettre	courir	attraper
partir	crier	autre
peau	daim	avoir
personne	Dan	battre
porc-épic	défense	blanc
renard	dire	bon
sortir	être	chasser
vouloir	faire	chasseur
	fusil	clairière
	gentil	Dan
	idée	dernier
	indienne	dire
	jouer	endroit
	jour	entendre
	lapin	être
	mettre	faire
	oreiller	fier
	ours	filie
	partir	fois
	peau	fusil
	petit	gentil
	pleurer	grand
	porc-épic	gras
	prendre	gros
	queue	idée
	rapporter	importance
	renard	indienne
	s'écrier	jouer
	se mettre	jour
	se moquer	lapin
	supplier	malheur
	tirer	mère
	tomber	moment
	trappe	museau
	voir	oeil
	vouloir	oreiller
		ours
		ouvrir

stade 1 (6 ans)	stade 2 (7/8/9/10 ans)	stade 3 (adultes)
		partir
		pas
		petit
		peur
		pleurer
		poil
		porc-épic
		poser
		pouvoir
		prendre
		rapporter
		regarder
		renard
		rentrer
		répondre
		rester
		rire
		rouge
		s'écrier
		savoir
		se mettre
		se moquer
		soyeux
		supplier
		tirer
		trappe
		trappeur
		trouver
		voir
		vraiment

À la lecture de ces listes, on aboutit aux mêmes conclusions que celles qui ont été énoncées sur le précédent tableau à l'exception d'une. En effet, si l'augmentation de la taille des trois inventaires disposés côte à côte témoigne d'une augmentation des proportions de lexique repris au texte initial, si certains mots apparaissent tardivement et se maintiennent ou non, la lecture de la première colonne permet difficilement de reconnaître l'histoire de DAN telle qu'elle a été présentée aux sujets en phase de préparation au travail d'écriture. Sur les cinq personnages jouant un rôle important dans le récit, seulement deux sont évoqués : il s'agit du renard et du porc-épic. Le héros et la personne responsable du but à accomplir (i.e. l'indienne) sont absents de la restitution. Certes, le mot "chasseur" apparaît et renvoie évidemment à Dan mais le surnom du protagoniste n'est jamais repris en dépit de l'importance du personnage au sein de la narration. Il faut donc attendre de lire la liste suivante, celle représentative du stade 2,

pour retrouver réunis les termes essentiels à la restitution de DAN. Précisons que cette liste présente l'inventaire des vocables lexicaux restitués d'un enfant de 10 ans. Dans DAN, la mémorisation due au rôle joué par le vocable dans l'histoire est donc plus tardif que dans le PCR où les enfants de 6 ans parviennent à extraire et à restituer ce type de termes-pivots.

1.2.2.3. Conclusion

L'hypothèse développementale est donc confirmée, et ce, tant pour le PCR que pour DAN : le stock d'items lexicaux empruntés aux supports initiaux est fonction de l'âge des sujets et est de plus en plus important de 6 ans à l'âge adulte. Cependant, cet aspect développemental est plus marqué dans le PCR laissant apparaître un stade de plus que DAN. Les 10 ans, qui se comportent comme les 7, les 8 et les 9 ans en situation de rappel de l'histoire [– connu], constituent un stade acquisitionnel spécifique en situation de restitution du récit caractérisé par le trait [+ connu].

1.2.3. Le texte et l'âge

Cette nouvelle section va nous permettre de répondre à la dernière hypothèse concernant l'ensemble des vocables restitués, à savoir celle posant que chez les 6, les 9, les 10 ans et les adultes, la différence entre les proportions de vocables lexicaux restitués dans les deux situations de rappel serait non significative alors qu'elle le serait pour les 7 et les 8 ans. Rappelons que nous postulions que les 6 ans donneraient lieu à un résultat non significatif car ils ne parviendraient pas, tant dans le PCR que dans DAN, à concentrer leur attention, et sur le niveau global, et sur le niveau local lors de l'écoute. Quant aux 9, aux 10 ans et aux adultes, une facilité de gestion du niveau global, tant dans le PCR que dans DAN, libérerait de l'espace cognitif alors réinvesti au niveau local c'est-à-dire celui du mot. Chez les 7 et les 8 ans, nous devrions retrouver les différences significatives observées lors de l'analyse du nombre de SCN restituées. En effet, le faible rappel des SCN de DAN nous mène à penser que ces enfants n'ont, lors de la phase d'écoute, pas pu considérer les éléments de plus bas niveau.

L'hypothèse vérifiée ici est confirmée en partie seulement (i.e. pour les 8 ans seulement). En effet, la différence entre le pourcentage de vocables repris pour l'écriture du PCR et pour celle de DAN est bien non significative chez les 6, les 9, les 10 ans et les adultes mais elle l'est également chez les 7 ans. Cependant, ce résultat s'explique simplement : du fait que les sujets de cet âge (i.e. 7 ans) aient restitué un grand nombre de SCN, nous avons sous-estimé l'importance des ressources cognitives mobilisées pour ce travail. Or, il semblerait que celles-ci soient considérables, étant donné que les résultats obtenus ici sont semblables à ceux des 6 ans. Autrement dit, nous pensons que, lors de la phase d'écoute des supports auditifs, les plus jeunes sujets (i.e. 6 et 7 ans) sont pareillement attentifs à la trame narrative globale, ne pouvant alors pas se concentrer sur le niveau plus local également fournis par les supports entendus.

Au sujet de la reprise du stock lexical proposé, il faut donc attendre l'âge de 8 ans pour que le texte [+ connu] constitue une réelle aide, dans le sens où il facilite la gestion des différents niveaux textuels, aspect auquel une histoire [– connu] ne contribue pas.

Puis après cet âge, la faible attention portée au niveau global autorise les sujets à observer le niveau local indépendamment du degré de connaissance préalable (Karmiloff-Smith, 1993).

2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

Pour chacune des catégories lexicales représentées ici (i.e. noms, verbes, adjectifs et adverbes), nous avons effectué un pourcentage de vocables restitués en divisant les nombres de vocables restitués par le nombre de vocables du texte initial. Pour la catégorie "noms" du PCR par exemple, nous avons divisé le nombre de noms-vocables restitués par les sujets en situation de rappel du PCR par 69, ce nombre correspondant au total de noms-vocables du PCR écoutés par les sujets. Puis, nous avons effectué le même calcul pour les verbes, les adjectifs et les adverbes en *–ment*.

2.1. HYPOTHÈSES

Les précédents résultats ont montré que les vocables du PCR étaient, toutes catégories lexicales confondues, plus restitués que ceux de DAN. Le fait de maintenant considérer ces mêmes données en fonction de leur nature lexicale (i.e. catégorie nominale, catégorie verbale, catégorie adjectivale ou catégorie adverbiale), va nous permettre de vérifier si le résultat globalement obtenu est applicable à chacune des catégories. En d'autres termes, nous nous demandons si l'ensemble de ces catégories est significativement mieux restitué dans le PCR que dans DAN ou si c'est seulement le cas de certaines d'entre elles. A priori, nous pensons que les vocables représentant chacune de ces quatre catégories seront plus repris en situation du texte [+ connu] qu'en situation de rappel du texte [– connu].

Deuxièmement, nous pensons que, comme il en a été toutes catégories lexicales confondues, les pourcentages de reprise nominale, verbale, adjectivale et adverbiale devraient être en corrélation avec la variable "âge" du fait que les adultes devraient restituer plus de vocables, quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent, que les enfants de 6 ans.

Cependant, et cela fait l'objet de la troisième et dernière hypothèse, chacune des catégories possède certainement un développement spécifique selon que le support à restituer soit [+/- connu].

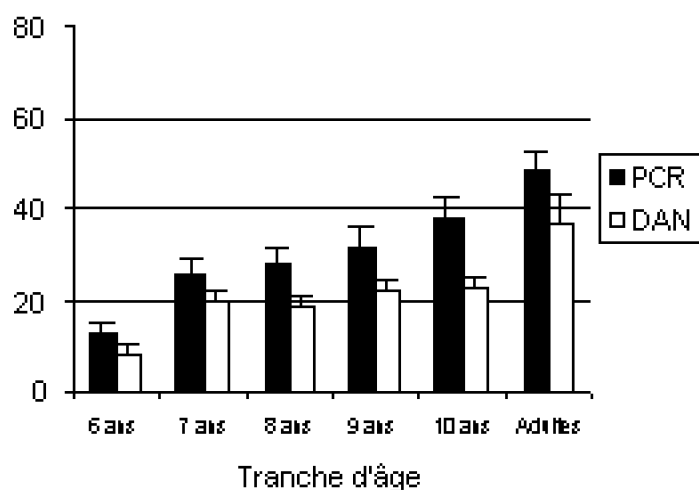
2.2. RÉSULTATS

Le tableau 42 présente les proportions de chacune des catégories observées. Les quatre graphes schématisant ces données ont été disposés côte à côte afin de clairement montrer que les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes en *–ment* ne sont pas pareillement restitués. Par la suite et malgré cette présentation, chacune des catégories est interprétée individuellement :

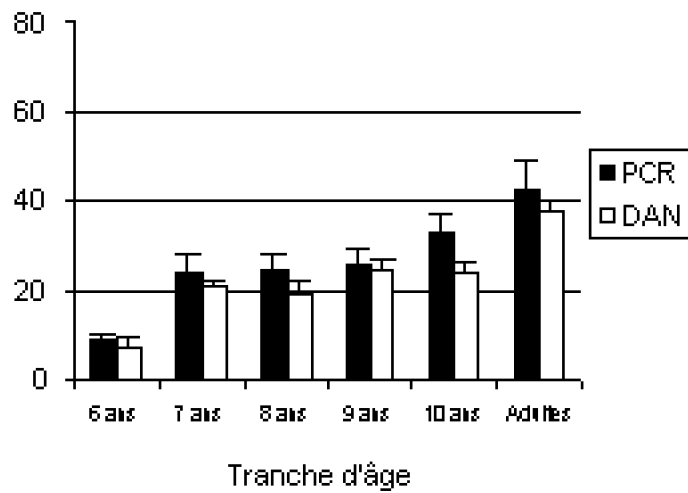
Tableau 42 : Pourcentage moyen de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes en *–ment* restitués, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

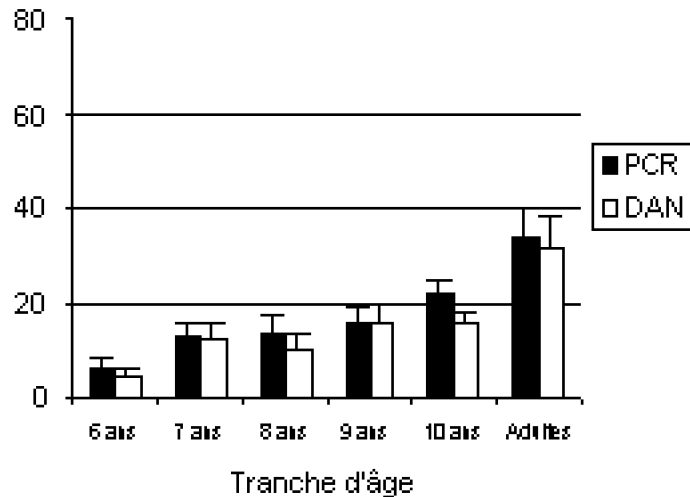
Texte	Âge	Noms				Verbes				Adjectifs				Adverbes			
		% moyen	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	% moyen	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	% moyen	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}	% moyen	E.T.	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}
PCR	6 ans	12,5	5	7,5	21	8,5	4,2	4	14,5	6	4,8	0	13,5	0	0	0	0
	7 ans	25,5	6,9	17,5	36	24	7,5	15,5	35,5	12,5	6	4	19	10	31,6	0	0
	8 ans	28,5	6,4	20,5	37,5	25	5,9	17,5	33	13,5	7,9	2	23	10	31,6	0	0
	9 ans	31,5	8,8	20,5	43	25,5	7,8	15,5	36	16	6,3	7,5	25	20	42,1	0	0
	10 ans	38	8,2	27	48,5	33	8,1	23,5	43,5	22	5,7	15,5	29	10	31,6	0	0
	Adultes	48,5	8,8	40	64	42,5	12,3	24	57,5	34	11,8	23	54	40	51,6	0	0
DAN	6 ans	7,5	5,6	2,5	17,5	7,5	3,9	3,5	14	4,5	3,3	0	9	0	0	0	0
	7 ans	20	3,9	16	26,5	21	3,6	17	27	12	7,5	3,5	23	0	0	0	0
	8 ans	18,5	6	12	26,5	19,5	5,8	12	27	10	7,1	2	21,5	2	6,3	0	0
	9 ans	22	5,3	14	28,5	25	4,1	19,5	30,5	16	7,3	7	27	0	0	0	0
	10 ans	22,5	5,1	17,5	30	24	4,3	18,5	30	15,5	5,3	7	21,5	2	6,3	0	0
	Adultes	37	11,7	23,5	53,5	38	11,3	22,5	53,5	32	13,6	14,5	50	6	9,6	0	0



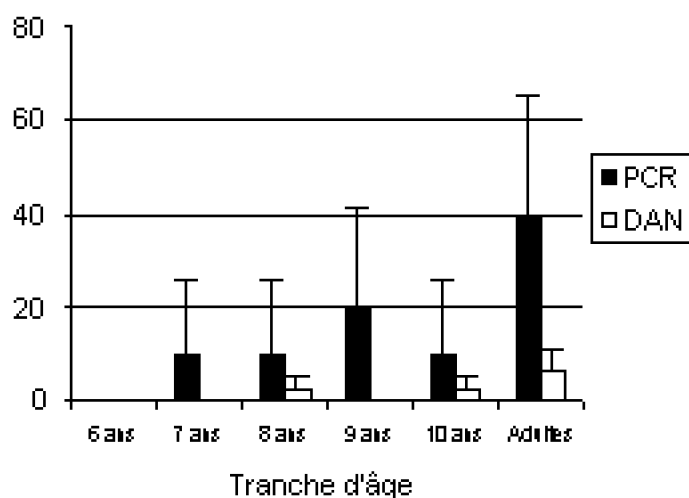
Graph 29 : Pourcentage moyen de noms restitués et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 30 : Pourcentage moyen de verbes restitués et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 31 : Pourcentage moyen d'adjectifs restitués et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 32 : Pourcentage moyen d'adverbes restitués et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

2.2.1. Le texte

Comme le prédisait la première hypothèse, les vocables de chaque catégorie sont effectivement et significativement plus empruntés au texte initial si celui-ci est caractérisé par le trait [+ connu]. Lorsque l'on considère la variable "texte" indépendamment de celle de l'"âge", celle-ci a un effet significatif sur les proportions de vocables restitués, quelle que soit la catégorie lexicale examinée ($F_{(1,108)} = 52,103$; $p < 0,0001$ pour les noms, $F_{(1,108)} = 9,268$; $p = 0,002$ pour les verbes, $F_{(1,108)} = 3,939$; $p = 0,04$ pour les adjectifs, $F_{(1,108)} = 8,401$; $p = 0,004$ pour les adverbes en *-ment*).

2.2.2. L'âge

Comme le montrent ces différents graphiques, l'âge a une influence significative sur les pourcentages de rappel de l'ensemble des catégories par les différentes tranches d'âge ($F_{(1,108)} = 45,064$; $p < 0,0001$ pour les noms, $F_{(1,108)} = 42,755$; $p < 0,0001$ pour les verbes, $F_{(1,108)} = 29,225$; $p < 0,0001$ pour les adjectifs, $F_{(1,108)} = 1,949$; $p < 0,0001$ pour les adverbes en *-ment*). L'hypothèse acquisitionnelle est donc confirmée mais nous allons voir comment s'effectuent ces acquisitions selon que le texte soit [+/- connu] et selon la catégorie lexicale.

2.2.2.1. Le cas des noms

Au sujet des noms, précisons que, dans les deux cas, la variable "âge" a un effet significatif sur les proportions de noms rappelés littéralement ($F_{(5,54)} = 25,987$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 19,818$; $p < 0,0001$ pour DAN). Notons également que, tant dans le PCR que dans DAN, les proportions de noms restitués peuvent être réparties selon trois paliers : les 6 ans se distinguent des 7, des 8, des 9 et des 10 ans ($p = 0,0003$ pour le PCR et $p = 0,0001$ pour DAN) qui s'opposent, à leur tour, aux adultes ($p = 0,002$ pour le PCR et $p < 0,0001$ pour DAN).

Cependant, si l'on se concentre sur l'aspect évolutif de cette acquisition, on remarque qu'elle est beaucoup plus linéaire, plus progressive dans le PCR que dans DAN. La preuve en est la moyenne obtenue par le palier du milieu (i.e. 7, 8, 9 et 10 ans) pour ces deux stimuli : ce groupe restitue 30,5 % des mots entendus dans le PCR contre seulement 21 % dans DAN.

Aussi est-il important d'observer également les moyennes de pourcentages, même si les 6 tranches d'âge se répartissent, pour un texte puis pour l'autre, selon un nombre équivalent de paliers composés des mêmes tranches d'âge. Ici, dans le cas du texte [– connu], il faut réellement attendre l'âge adulte pour que les noms soient rappelés dans des proportions importantes.

2.2.2.2. Le cas des verbes

Comme il en a été des noms, la variable "âge" a un effet significatif sur les proportions de verbes rappelés littéralement, et ce, tant dans le PCR que dans DAN ($F_{(5,54)} = 19,601$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 25,791$; $p < 0,0001$ pour DAN). Cependant, le PCR et DAN font tous deux apparaître quatre stades acquisitionnels plutôt que trois. Dans le PCR, les 6 ans se distinguent des 7, des 8 et des 9 ans ($p < 0,0001$). Ce second groupe s'oppose aux 10 ans ($p = 0,03$) qui se différencient, à leur tour, des adultes ($p = 0,01$). Dans DAN, ces quatre stades se répartissent quelque peu différemment. En effet, les 6 ans et les adultes continuent de constituer chacun un groupe mais les 7, les 8, les 9 et les 10 ans s'organisent autrement : les 7 et les 8 ans représentent un palier et les 9 et les 10 ans composent l'autre. Les quatre stades ainsi présentés, nous pouvons observer les degrés de significativité qui permettent leur opposition : les 6 ans se distinguent du second palier (i.e. 7/8 ans) avec une valeur de p équivalente à $< 0,0001$, le deuxième groupe se différencie légèrement du troisième (i.e. 9/10 ans) ($p = 0,04$) qui, lui, se distingue considérablement du dernier (i.e. adultes) ($p < 0,0001$).

Cependant, la différence de répartition des deux paliers centraux (i.e. 7/8/9 ans vs 10 ans pour le PCR et 7/8 ans vs 9/10 ans pour DAN) donne à voir une évolution plus linéaire, moins abrupte dans les restitutions du texte [+ connu] par rapport à celles du texte [– connu]. Dans DAN, pour les verbes aussi (cela était déjà le cas des noms), il faut réellement attendre l'âge adulte pour que les items soient rappelés dans des proportions importantes alors que dans le PCR, les 10 ans se comportent comme un stade transitoire entre les 9 ans et les adultes, ce qui permet d'éviter une fin de courbe "en escalier" tel qu'il en est pour DAN.

2.2.2.3. Le cas des adjectifs

La variable de l'"âge" a une influence significative sur les proportions d'adjectifs rappelés littéralement, et ce, dans le PCR et dans DAN ($F_{(5,54)} = 16,766$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 13,186$; $p < 0,0001$ pour DAN). Cependant, l'examen texte par texte fait apparaître, dans chacun des textes, deux stades acquisitionnels seulement : les enfants s'opposent significativement aux adultes ($p = 0,0006$ pour le PCR et $p < 0,0001$ pour DAN).

Autrement dit, la reprise des adjectifs présents dans les supports initiaux

correspondrait à une acquisition tardive. Rappelons toutefois les quelques remarques théoriques évoquées au sujet de cette catégorie lexicale : l'adjectif qualificatif est de nature optionnelle, c'est-à-dire que tout texte peut aisément s'en passer, il est juste là pour rajouter de l'information non nécessaire à la bonne compréhension de l'énoncé (Tannen, 1982). Souvenons-nous également que l'insertion d'adjectifs devient plus fréquente vers l'âge de 12 ans seulement (Gayraud, 2000). Aussi n'est-il pas surprenant que, même induite par les supports auditifs, cette catégorie soit assez peu représentée chez les enfants de 6 à 10 ans.

2.2.2.4. Le cas des adverbes en *-ment*

Au contraire des trois catégories analysées jusqu'à présent, la variable "âge" a un effet non significatif sur les proportions d'adverbes restitués, tant dans le PCR que dans DAN. En plus de constater une non significativité des données de manière générale, si l'on observe les différentes tranches d'âge en situation de restitution du PCR et en condition de rappel de DAN, on note également qu'aucune différence n'est significative entre une tranche d'âge et celle qui la suit immédiatement. Nous ne formulons toutefois aucune conclusion au sujet des adverbes, étant donné l'importante variation interindividuelle que les valeurs d'écarts-types nous permettent de noter, et le faible nombre relevé dans les textes-soutiens.

2.2.2.5. Conclusion

Si les noms restitués permettaient de répartir les sujets selon trois groupes et dans le PCR et dans DAN, si les verbes rappelés donnaient lieu à quatre groupes pour les deux restitutions et si les adjectifs faisaient apparaître deux groupes, tant dans le PCR que dans DAN, la distribution des adverbes n'autorise aucune répartition. Ces mesures montrent que chacune des catégories suit un développement spécifique et cet ordre rappelle les conclusions de Gougenheim *et al.* (1964) quant à la fréquence des différentes classes lexicales. Notons également que cette succession "verbes puis noms puis adjectifs puis adverbes en *-ment*" est conforme à la constitution des supports initiaux qui se construisent de cette manière.

2.2.3. Le texte et l'âge

Nous allons maintenant valider la troisième et dernière hypothèse formulée au sujet des proportions de vocables restitués. Celle-ci posait que les différences entre les pourcentages de vocables repris pour la restitution du texte [+ connu] et ceux rappelés lors de la réécriture de DAN seraient significatives à des âges divers selon la catégorie observée. Avant de commencer cette analyse catégorie par catégorie, précisons une dernière remarque commune à chacune d'entre elles : la combinaison des paramètres "texte" et "âge" donne à voir, dans tous les cas, un ensemble non significatif.

2.2.3.1. Le cas des noms

Au sujet de l'opposition [+/- connu], les tests statistiques dévoilent que, pour chacune des tranches d'âge, la différence entre le nombre de noms restitués est significative. Pour les

6 ans, la valeur de p est égale à 0,04, pour les 7 ans, on trouve 0,03, pour les 8 ans 0,002 et pour les 9 ans 0,01. C'est chez les 10 ans que l'écart est le plus important ($p < 0,0001$) et pour les adultes, p équivaut à 0,02. Ces chiffres signifient donc que le trait [+ connu] entraîne, quel que soit l'âge considéré, une facilitation de restitution de la catégorie nominale, facilitation à mettre en rapport avec l'attention portée à cet aspect lors de la phase d'écoute. Nous allons présenter, en guise d'exemple, une restitution du PCR et un rappel de DAN, tous deux produits par le même enfant âgé de 10 ans. Ces textes du sujet sont montrés sous forme de liste de noms-vocables :

[V.10.3]

PCR	DAN
beurre	ami
bobinette	buisson
bois	casquette
chaperon	Dan
chasseur	défense
chemin	force
chevillette	fourrure
dent	fusil
enfant	indienne
fille	joie
fillette	jour
fleur	lapin
forêt	museau
galette	nuît
grand-mère	oreiller
jour	peau
lit	porc-épic
loup	poulet
maison	renard
mère	trappe
oeil	tête
oreille	trappeur
PCR	
peau	
peur	
porte	
pot	
temps	
velours	
ventre	
voix	

Cet exemple nous permet, d'une part, de montrer que le même sujet restitue,

effectivement, plus de noms issus du support entendu dans le cas du PCR que dans celui de DAN : ses pourcentages de reprise nominale équivalent à 45 % pour le texte [+ connu] et à 29,5 % pour l'histoire [- connu].

D'autre part, ces deux listes rappellent le fait que les sujets, nous l'avons vu en traitant la densité lexicale dans le chapitre 8, avaient plus recours à la répétition de noms pour restituer le support [- connu] que celui caractérisé par le trait [+ connu]. En effet, si l'on observe la liste "PCR", on s'aperçoit que certains termes sont accompagnés de leur synonyme, la synonymie, nous l'avons expliqué précédemment, étant un des procédés permettant d'éviter la répétition : il s'agit, par exemple, des mots "bois" et "forêt".

Certes, nous avons montré dans l'introduction du chapitre 9 qu'il faut être extrêmement prudent quant aux relations de synonymie. On peut, ici, essayer de faire une étude distributionnelle (Lehmann et Martin-Berthet, 1998) mais celle-ci ne permet pas de lever ce doute étant donné que tous les contextes de "bois" semblent accepter le terme "forêt", à l'exception, bien évidemment, de quelques expressions lexicalisées comme "fraises des bois/*fraises des forêts" ou "bois de Boulogne/*forêt de Boulogne". Précisons, par ailleurs, qu'un certain nombre de langues comme le polonais par exemple, n'a qu'un seul signifiant pour exprimer "bois" et "forêt" (i.e. [las]). Les définitions du Nouveau Petit Robert (Rey-Debove et Rey, 1996) tendent également à poser les termes comme synonymes en renvoyant à "forêt" dans la définition de "bois" et vice-versa :

bois :

espace de terrain couvert d'arbres (= forêt)

forêt :

vaste étendue de terrain peuplée principalement d'arbres ; ensemble de ces arbres (= bois)

À la lecture de ces deux définitions, on remarque toutefois que la "forêt" est [+ marqué] que le "bois", le trait pertinent responsable de ce marquage de l'un par rapport à l'autre étant [+ vaste]. Nous avons soumis quelques linguistes (Laboratoire "Dynamique du Langage", Lyon) à ce test et un grand nombre d'entre eux ont également avancé le trait [+/- aménagé], [+/- sauvage] en expliquant que, pour eux, la forêt serait plus sauvage ou moins aménagée que le bois. On serait donc devant un cas de "*synonymie complète mais non totale*" (Kerbrat-Orecchioni, 1979).

Quoi qu'il en soit, l'enfant de 10 ans, qui utilise "bois" et "forêt" à 10 clauses d'intervalle, renvoie indiscutablement au même signifié :

[V.10.4] MAR 10F9E1 (78)

9. Alors le chaperon rouge partit dans la **forêt** 19. Un peu plus loin dans le **bois**

De même, on peut voir un effort d'évitement de la répétition lorsque le sujet introduit l'héroïne par son surnom, c'est-à-dire le PCR, et la reprend par les syntagmes nominaux "la fille", "la fillette" ou encore "l'enfant" relève effectivement du procédé de substitution lexicale tel qu'il a été défini. Certes, on relève également, dans le texte [- connu], de telles anaphores infidèles (i.e. "le trappeur" pour "Dan") mais ce procédé est loin d'atteindre la fréquence notée dans la restitution du texte [+ connu].

Au sujet de cette "chasse" à la répétition en situation de rappel du support [+ connu], nous pouvons préciser que si l'on considère les résultats calculés sur le nombre d'occurrences de chaque item nominal (i.e. mots), les différences significatives relevées chez toutes les tranches d'âge deviennent non significatives. Aussi, les conclusions obtenues en densité lexicale, qui considéraient, et les mots repris, et les mots ajoutés, sont-elles parfaitement applicables aux termes restitués seulement. Il sera intéressant de voir s'il en est ainsi des noms ajoutés.

2.2.3.2. Le cas des verbes

Le graphe 30 (page 315) pose que les différences entre les pourcentages de verbes repris dans les deux situations d'écriture ne sont significatives que chez les 10 ans qui restituent plus de verbes dans le PCR que dans DAN ($p = 0,006$). Ce résultat est particulièrement intéressant car il montre qu'il faut attendre l'âge de 10 ans pour que les sujets restituent les verbes proposés par le support entendu.

Nous avons vu, lors de l'analyse de la densité lexicale par catégorie, que, très jeunes, les enfants ont conscience du fait qu'une narration repose sur l'action et nécessite, par conséquent, la présence de verbes. Cependant, cette étude ne prenait pas en compte l'opposition "verbes restitués" vs "verbes ajoutés". Aussi, si l'ensemble des sujets basent leurs histoires sur l'action, les verbes utilisés ne correspondent-ils que tardivement à ceux entendus lors des phases d'écoute. Notons également que, pour les 10 ans, cette remarque s'applique exclusivement au rappel du texte [+ connu].

Pour ce qui est des cinq autres tranches d'âge, les différences inter-textes sont non significatives car les sujets restituent soit *aussi peu*, dans le PCR que dans DAN, les verbes entendus (6/7/8/9 ans), soit *autant* (adultes). Nous allons, sous forme de liste, donner un exemple représentatif de ces trois comportements puis nous discuterons de ces résultats :

[V.10.5]

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

stade 1 (6/7/8/9 ans)		stade 2 (10 ans)		stade 3 (adultes)	
PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN
aller	avoir	aller	aller	aimer	aller
appeler	croire	appeler	attendre	aller	apprendre
arriver	dire	arriver	attraper	appeler	arriver
avoir	être	avoir	avoir	apporter	attraper
demander	faire	choir	demander	arriver	avoir
dire	partir	courir	dire	avalier	battre
entendre	pointer	cueillir	être	avoir	chasser
entrer	poser	demander	faire	chercher	croire
manger	prendre	dire	ouvrir	cueillir	demander
offrir	regarder	entendre	penser	demander	dire
ouvrir	ricaner	être	pointer	dévorer	disposer
pouvoir	se faire	faire	poser	dire	être
prendre	se lécher	frapper	ricaner	donner	faire
rencontrer	sortir	manger	s'en aller	entendre	jouer
s'endormir	voir	offrir	savoir	entrer	mettre
sauter		passer	se moquer	être	partir
se mettre		porter	tomber	expliquer	penser
sortir		pouvoir	voir	faire	pleurer
voir		prendre	vouloir	fouirer	poser
		rencontrer		manger	pouvoir
		rentrer		offrir	prendre
		s'endormir		ouvrir	promettre
		s'ouvrir		partir	recouvrir
		sauter		passer	rencontrer
		savoir		pouvoir	rentrer
		sortir		prendre	répondre
		tirer		quitter	rester
		voir		rencontrer	sauter
				rentrer	s'en aller
				respirer	savoir
				ronfler	se faire
				sauter	se moquer
				se jeter	sortir
				se jurer	sourire
				se remettre	suivre
				se réveiller	supplier
				se trouver	tirer
				sortir	trouver
				tirer	voir
				tomber	vouloir
				trouver	
				venir	

stade 1 (6/7/8/9 ans)		stade 2 (10 ans)		stade 3 (adultes)	
				voir	

Le fait de faire figurer ces six listes les unes à côté des autres dévoile parfaitement que les proportions de restitution de verbes-vocables évoluent en fonction de l'âge : les inventaires des adultes sont constitués de plus d'items que ceux des enfants.

Le sujet représentatif du premier stade, celui regroupant les enfants restituant *aussi mal* les verbes entendus tant dans le PCR que dans DAN, est âgé de 8 ans et répète seulement 22,5 % des verbes présents dans le support [+ connu] et 16 % de ceux entendus dans le texte [– connu].

L'enfant âgé de 10 ans, choisi pour illustrer le groupe auquel il appartient, ne restitue pas plus de verbes que celui du stade précédent en situation de rappel de DAN (16 %). Par contre, pour ce qui est de la réécriture du PCR, ce sujet reprend 33 % de cette catégorie lexicale.

Quant aux adultes, qui constituent le palier restituant *aussi bien* les verbes rencontrés dans le PCR que ceux entendus dans DAN, le sujet donné en exemple reprend, en effet, 50,5 % des verbes du PCR et 42,5 % de ceux de DAN.

Ces inventaires permettent également de montrer que les supports initiaux ont en commun un certain nombre de verbes comme "arriver", par exemple, qui se retrouve dans chacune des colonnes du sujet représentant le stade 3. En effet, sur 85 verbes différents (i.e. vocables) dans le PCR initial et 94 dans DAN, 38 sont présents dans l'un et dans l'autre des deux supports. Dans les productions données en exemple (i.e. tableau 43), 32 de ces 38 verbes apparaissent aux trois stades identifiés comme le montre le tableau ????. Les croix inscrites dans cette grille indiquent que le sujet a utilisé le verbe en question au moins une fois.

Tableau 43 : Verbes communs aux trois stades et utilisés au moins une fois dans le PCR et dans DAN.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

	stade 1 (6/7/8/9 ans)		stade 2 (10 ans)		stade 3 (adultes)	
	PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN
aller	*		*	*	*	*
arriver	*		*		*	*
avoir	*	*	*	*	*	*
courir			*			
croire						*
demander	*		*	*	*	*
dire	*	*	*	*	*	*
donner					*	
entendre	*		*		*	
être		*	*	*	*	*
expliquer					*	
faire		*	*	*	*	*
ouvrir	*			*	*	
partir		*			*	*
penser				*		*
pouvoir	*		*		*	*
prendre	*	*	*		*	*
promettre						*
quitter					*	
rencontrer	*		*		*	*
rentrer			*		*	*
rester						*
s'en aller				*		*
sauter	*		*		*	*
savoir			*	*		*
se mettre	*					
sortir	*	*	*		*	*
tirer			*		*	*
tomber				*	*	
trouver					*	*
voir	*	*	*	*	*	*
vouloir				*		*

À la suite de ce nouvel inventaire, précisons que les verbes communs aux deux stimuli auditifs et manquant à cette liste sont "bondir", "coucher", "crier", "dormir", "refermer" et "s'écrier".

Ce tableau rend compte d'un résultat tout à fait intéressant : en répartissant les données obtenues selon trois catégories qui seraient "n'a utilisé le verbe que dans le PCR" (désormais "que dans PCR"), "n'a utilisé le verbe que dans DAN" (désormais "que dans DAN") et "a utilisé le verbe dans le PCR et dans DAN" (désormais "PCR + DAN"), on constate que la catégorie la plus importante dans le stade 1 est la catégorie 1 alors que chez le sujet adulte (i.e. stade 3), il s'agit de la catégorie 3. Les figures 30, 31 et 32

représentent ces différentes proportions :

Tableau 44 : Répartition des verbes en pourcentage en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN" et "PCR + DAN" et du stade acquisitionnel.

Catégorie	stade 1 (6/7/8/9 ans)	stade 2 (10 ans)	stade 3 (adultes)
que dans PCR	53	43	20
que dans DAN	18	22	23
PCR + DAN	29	35	57

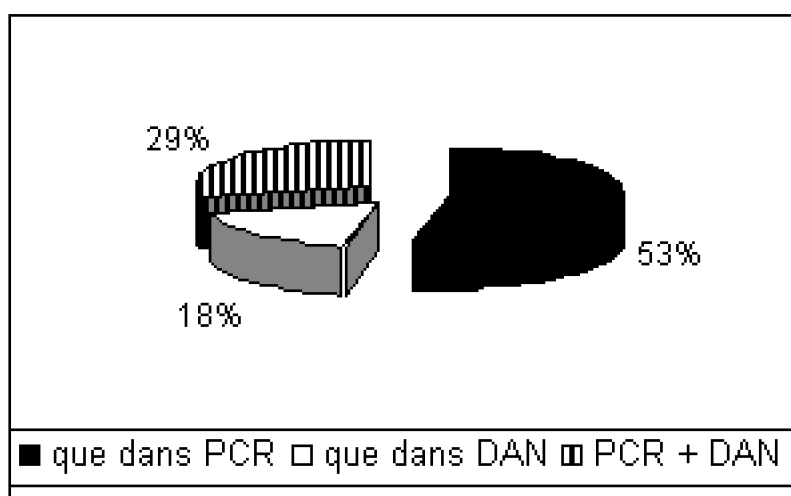


Figure 30 : Répartition des verbes en pourcentage en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN" et "PCR + DAN" pour le stade 1

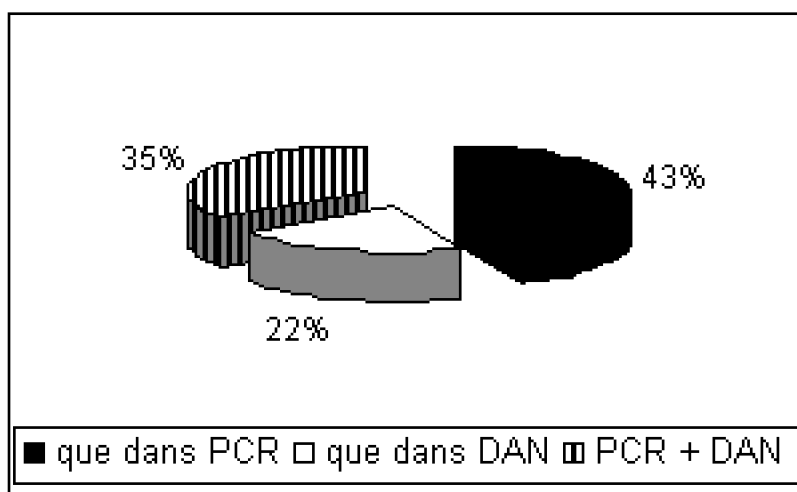


Figure 31 : Répartition des verbes en pourcentage en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN" et "PCR + DAN" pour le stade 2.

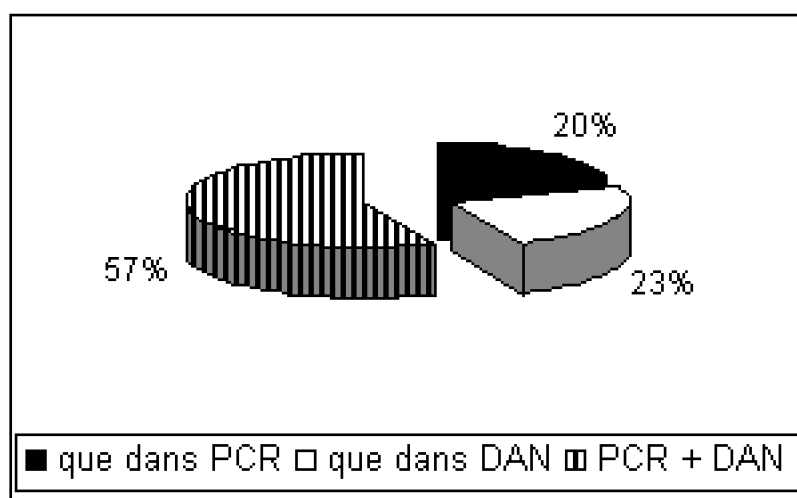


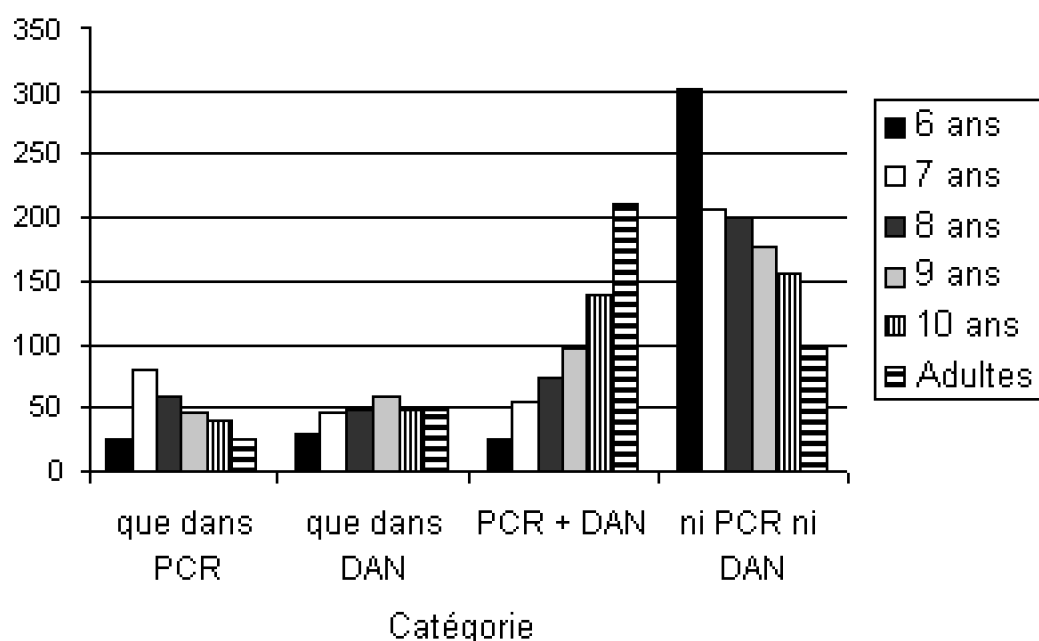
Figure 32 : Répartition des verbes en pourcentage en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN" et "PCR + DAN" pour le stade 3.

Ces figures et les pourcentages qu'elles proposent montrent parfaitement que le trait [+/- connu] n'a aucune incidence sur la restitution des verbes des adultes. En effet, le sujet représentatif de ce groupe emploie indifféremment, dans le PCR et dans DAN, les verbes entendus en phases d'écoute (57 %). En revanche, la situation [+ connu] avantage considérablement les conditions de rappel de l'enfant de 8 ans (53 %). Quant au sujet de 10 ans, il représente une étape transitoire entre le stade 1 et le stade 3.

Cependant, cette étude est réalisée sur les restitutions de 3 sujets sur 60 et il nous a semblé intéressant d'observer cette répartition, non seulement sur l'ensemble des sujets, mais également sur la totalité des verbes communs aux deux stimuli auditifs (i.e. 38 au lieu de 32). Le graphe 33 présente les résultats obtenus. Nous devons toutefois préciser que, considérant l'ensemble des verbes communs et des sujets, nous avons été obligée d'ajouter une quatrième catégorie : il s'agit de celle appelée "ni PCR, ni DAN", catégorie qui rassemble les cas où aucun sujet d'une tranche d'âge donnée n'a utilisé tel ou tel verbe.

Tableau 45 : Nombre de verbes communs au PCR et à DAN et restitués en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN", "PCR + DAN" et "ni PCR, ni DAN" et de l'âge des sujets.

Âge	que dans PCR	que dans DAN	PCR + DAN	ni PCR, ni DAN
6 ans	26	28	24	302
7 ans	78	46	53	205
8 ans	60	48	73	199
9 ans	46	58	97	179
10 ans	39	47	139	156
Adultes	24	47	211	98



Graphe 33 : Nombre de verbes communs au PCR et à DAN et restitués en fonction des catégories "que dans PCR", "que dans DAN", "PCR + DAN" et "ni PCR, ni DAN" et de l'âge des sujets.

Il est à noter qu'il manque les valeurs d'écart-types mais cette étude a été menée par tranche d'âge et non par sujet, ce qui justifie l'absence de ces indicateurs de variation interindividuelle. Pour la même raison, nous ne pouvons préciser les valeurs de p. Cependant, le graphe 33 montre que les catégories "que PCR" et "ni PCR, ni DAN" diminuent considérablement avec l'âge tandis que "PCR + DAN" est de plus en plus importante. Pour ce qui est de "que DAN", elle reste plus ou moins stable tout au long du développement.

Il est intéressant de noter que les conclusions auxquelles nous avons abouti en analysant un très faible échantillon du corpus (i.e. 3 sujets sur 60), se retrouvent dans cette analyse exhaustive : les sujets de 10 ans constituent bien une transition entre les plus jeunes et les plus âgés. De 6 à 9 ans, la catégorie "ni PCR, ni DAN" est très représentée alors qu'à l'âge adulte, c'est "PCR + DAN" qui est plus importante que les trois autres. On peut alors parler d'étape transitoire à 10 ans car à cet âge, ces deux catégories sont représentées de manière quasi égale : c'est donc à 10 ans que s'opère le passage d'un stade à un autre, que l'on assiste à un "inversement" des profils développementaux.

Devant de tels résultats, on peut se demander si les verbes en question n'apparaîtraient pas plus fréquemment dans le PCR que dans DAN, ce qui expliquerait les différences remarquées en restitution. D'après ce que montre le tableau 46, cette fréquence, quasi équivalente dans les deux stimuli, ne peut être portée responsable des écarts notés.

Tableau 46 : Fréquence dans le PCR et dans DAN des 38 verbes communs aux deux supports.

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

	PCR	DAN
aller	10	8
arriver	2	2
avoir	12	11
bondir	1	1
coucher	1	2
courir	6	3
crier	2	1
croire	1	1
demander	2	5
dire	13	13
donner	1	2
dormir	1	1
entendre	2	1
être	28	27
expliquer	1	1
faire	6	10
ouvrir	2	2
partir	1	2
penser	2	2
pouvoir	3	1
prendre	3	12
promettre	1	2
quitter	1	1
refermer	1	1
rencontrer	1	2
rentrer	1	1
rester	1	1
s'écrier	1	1
s'en aller	1	3
sauter	2	2
savoir	2	2
se mettre	2	1
sortir	1	4
tirer	1	1
tomber	1	1
trouver	2	1
voir	6	3
vouloir	3	3

Cette analyse n'étant donc, a priori, pas faussée par la fréquence d'apparition de chacun des verbes, est intéressante car, jusqu'à présent, on a constaté que le trait [+ connu] représentait une aide pour les jeunes sujets en ne comparant jamais exactement les mêmes formes linguistiques. Les SCN, par exemple, sont certes au même

nombre dans les deux textes, mais le contenu informationnel véhiculé est bien différent d'un support à l'autre. Ici, en revanche, on compare non seulement une catégorie lexicale présente dans les deux supports mais les mots la représentant sont les mêmes. Aussi, que des mots exactement identiques et de fréquence semblable dans l'un et l'autre des deux supports ne soient restitués qu'en situation de rappel d'un récit [+ connu] renforce-t-il le fait que la phase d'écoute du PCR est plus fine, plus attentive des différents niveaux textuels : les enfants connaissent ces verbes, savent les écrire, les mettre en contexte — étant donné qu'ils apparaissent dans le PCR — mais la situation de restitution du texte [– connu] ne permet pas leur activation.

Ce type d'étude comparative n'a pas été menée pour les noms et ne le sera pas pour les adjectifs et les adverbes en *-ment* car ces catégories lexicales dépendent fortement du thème de l'histoire, ce qui n'est pas le cas des verbes. En effet, le type textuel narratif étant caractérisé par l'action, il est tout à fait normal que des verbes de mouvement tels "aller", "partir", "sortir, etc., ou des verbes de parole comme "dire", "demander", etc., se retrouvent dans chacun des deux supports permettant ainsi le type d'analyse qui vient d'être menée.

2.2.3.3. Le cas des adjectifs

Il semblerait que, pour cette catégorie aussi, le trait [+ connu] favorise l'émergence des formes. Cependant, comme pour les verbes, cette remarque est valable pour les 10 ans seulement car ce sont les seuls pour lesquels on puisse noter une différence significative entre les proportions de rappel d'adjectifs restitués dans le PCR et dans DAN ($p = 0,01$).

Comme pour les verbes, on obtient donc trois groupes : un premier où les adjectifs présents dans les supports initiaux sont tout *aussi peu* restitués dans le PCR et dans DAN (i.e. 6/7/8/9 ans), un second où la différence devient significative entre ces deux textes car les sujets attachent de l'importance à cette catégorie lexicale dans le PCR seulement (i.e. 10 ans) et enfin un troisième qui rassemble les sujets adultes ayant pris conscience que l'adjectif qualificatif contribue à l'apport d'informations sans faire de distinction entre la restitution d'un texte [+ connu] et celle d'un récit [– connu]. Comme il en a été des deux catégories lexicales déjà finement étudiées, nous allons donner un exemple représentatif de chacun de ces trois paliers développementaux.

[V.10.6]

stade 1 (6/7/8/9 ans)		stade 2 (10 ans)		stade 3 (adultes)	
PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN
malade	fort	content	brave	beau	blanc
rouge	petit	faible	gentil	bon	bon
		grand	petit	affaibli	canadien
		gros		fort	dodu
		lourd		grand	fier
		malade		gros	fort
		petit		long	gentil
		rouge		lourd	grand
		vieux		malade	gras
				noir	gros
				petit	petit
				rouge	
				seul	

Rappelons que les adjectifs "petit" et "rouge" présents dans les restitutions du PCR ne correspondent pas à ceux insérés dans le surnom de l'enfant que nous avons (cf. introduction de la cinquième partie) pris soin de considérer comme un seul item lexicalisé.

Les listes ci-dessus illustrent donc qualitativement les remarques faites précédemment : les sujets représentant le stade 1 (ici, un enfant de 7 ans) restituent effectivement très peu d'adjectifs, à savoir seulement 7,5 % de ceux trouvés dans PCR et 7 % de ceux présents dans DAN. Si, pour le second stade, ce stock d'adjectifs restitués n'augmente que légèrement en situation de rappel de DAN (10,5 %), il évolue considérablement dans le PCR (34,5 %). Enfin, le dernier palier, regroupant les adultes, semble plus sensible à cette catégorie dont les représentants sont réécrits à 50 % pour le PCR et 40 % pour DAN. Il est intéressant de noter que les deux seuls adjectifs rappelés par le stade 1 pour le PCR (i.e. "malade" et "rouge") sont, comme nous l'avons déjà spécifié dans le chapitre ???, les plus saillants de l'histoire du PCR : rappelons que c'est parce qu'une grand-mère est *malade* qu'une petite fille vêtue d'un chaperon *rouge* va lui rendre visite. Les sujets semblent, d'ailleurs, avoir pris conscience de l'importance de ces deux termes qualificatifs que l'on retrouve dans le stade 2 et dans le stade 3. On peut également montrer que l'adjectif "faible", présent chez le sujet de 10 ans devient le participe passé à fonction adjectivale "affaibli" chez le sujet adulte, cette remarque est non négligeable car cette transformation relève d'une opération cognitive coûteuse (Jisa et Kern, 1998 ; Gayraud *et al.*, à paraître) et, par conséquent, complexe pour des enfants âgés de 6 à 10 ans.

2.2.3.4. Le cas des adverbes en *-ment*

Pour les adverbes en *-ment*, l'écart opposant les pourcentages de reprise du texte [+ connu] avec ceux du texte [- connu] est significatif chez les adultes seulement ($p = 0,04$). Pour cette tranche d'âge, le trait [+ connu] joue le rôle qu'il a joué chez les 10 ans au sujet des verbes et des adjectifs, c'est-à-dire que, pour cette tranche d'âge, la caractéristique [+ connu] facilite la restitution des adverbes entendus lors de la phase

d'écoute. En d'autres termes, et comme l'avait déjà montré l'analyse qui considérait seulement la variable "âge", la catégorie "adverbe" est très tardivement reprise par les sujets et lorsqu'elle l'est, elle l'est en priorité sur le texte [+ connu].

Cependant, il faut être extrêmement prudent quant aux conclusions formulées au sujet de cette catégorie car le conte du PCR ne contenant qu'un seul adverbe en *–ment*, il suffit que le sujet le reprenne pour obtenir un 100 % de restitution, proportion très rarement atteinte dans le cas de DAN qui comprend, non pas un, mais cinq adverbess en *–ment* différents (i.e. vocables). Les deux exemples suivants illustrent cette remarque : le premier présente le cas d'un sujet âgé de 8 ans et donc représentatif du stade 1 et l'autre rend compte de ce qui se passe au stade 2 où les adverbess sont plus restitués en situation [+ connu].

[V.10.7]

stade 1 (6/7/8/9/10 ans)		stade 2 (adulte)	
PCR	DAN	PCR	DAN
tellement		tellement	sûrement

Comme nous venons de le préciser, ces deux sujets, en écrivant le mot "tellement" dans leur restitution du PCR, restituent en fait la totalité des adverbess en *–ment* proposé par le support [+ connu]. On peut donc dire que, pour ce qui du PCR, ces deux sujets rappellent 100 % des adverbess en *–ment*. En revanche, le même sujet adulte, en rappelant le même nombre d'adverbe que dans le PCR, restitue seulement 20 % des adverbess présents dans le stimulus auditif [– connu]. Ces exemples montrent parfaitement la fragilité de cette analyse, les deux stimuli auditifs, ou tout au moins le PCR, ne contenant pas assez d'adverbess en *–ment*.

2.2.3.5. Conclusion

Si le trait [+ connu] constitue une aide significative pour l'ensemble des tranches d'âge quant à la reprise de la catégorie nominale, pour les verbes et les adjectifs, il facilite l'emprunt seulement chez les enfants de 10 ans et pour les adverbess en *–ment*, cette caractéristique propre au PCR n'a d'effet que chez les adultes.

Il est à préciser qu'avant que le trait [+ connu] contribue à la reprise de telle ou telle catégorie lexicale, les vocables qui la composent sont peu rappelés tant dans le PCR que dans DAN (i.e. verbes et adjectifs chez les 6/7/8/9 ans et adverbess en *–ment* chez les 6/7/8/9/10 ans). Ensuite, si le taux de vocables repris augmente dans le PCR, cette même proportion n'est pas modifiée dans DAN, d'où un écart significatif entre les restitutions des textes [+/- connu] (i.e. verbes et adjectifs chez les 10 ans et adverbess en *–ment* chez les adultes). Puis, après avoir été restituée en situation de rappel du texte [+ connu], une catégorie, quelle qu'elle soit, commence à être reprise en situation de rappel du récit [– connu] (i.e. verbes, adjectifs chez les adultes).

RÉCAPITULATIF

Ce chapitre s'est occupé d'observer les proportions de vocables lexicaux restitués. Nous avons d'abord montré que les probabilités de rappel d'un terme variaient en fonction de la saillance de celui-ci, saillance qui, elle-même, dépend de plusieurs facteurs. Le corpus permet de vérifier certains des critères mentionnés comme ayant un effet sur la saillance d'un mot. Le facteur qui apparaît le plus influant est celui du rôle joué par le vocable dans le contexte de l'histoire. En effet, sont mémorisés et activés les termes-pivots, c'est-à-dire les termes autour desquels se construit l'histoire.

Ensuite et comme d'habitude, le corpus a donc été envisagé d'un point de vue global, c'est-à-dire que les quatre catégories lexicales étaient confondues puis, par la suite, chacune de ces catégories a été appréhendée individuellement.

Compte tenu du nombre de variables à examiner, nous avons posé six hypothèses ou plutôt 3 fois 2, c'est-à-dire que l'on a mesuré l'effet de trois variables (i.e. "texte", "âge" et "texte*âge") sur le corpus considéré toutes catégories lexicales confondues et sur le corpus envisagé catégorie par catégorie. Ces variables indépendantes étaient, comme il en a été du reste du document, le texte, l'âge et la combinaison des deux.

Pour ce qui est de la variable "texte", nous prédisions que le trait [+ connu] qui caractérise le PCR jouerait un rôle facilitateur dans la tâche de reprise dans le sens où les sujets, n'ayant pas eu à se concentrer sur le niveau global — ou, en tout cas, dans une moindre mesure — auraient pu être attentifs au niveau plus local composé des constituants de la phrase, autrement dit des mots. Cette première hypothèse s'est vue confirmée de manière significative.

Toutes catégories lexicales confondues, la variable "âge" a également un effet significatif sur le nombre de vocables lexicaux restitués et les sujets se répartissent en quatre groupes d'âge pour le PCR (i.e. 6 ans vs 7/8/9 ans vs 10 ans vs adultes) et en trois pour DAN (i.e. 6 ans vs 7/8/9/10 ans vs adultes). Une analyse qualitative de quelques productions représentatives de ces différents paliers acquisitionnels a pu montrer que les items lexicaux étaient effectivement de plus en plus restitués en fonction de l'âge et que les vocables, repris précocement, étaient soit maintenus, soit abandonnés d'un stade à l'autre. En outre, nous avons pu formuler une interprétation valable seulement pour les restitutions effectuées à partir du PCR : en dépit du faible nombre de vocables restitués par les enfants constituant le premier stade (i.e. 6 ans), l'histoire est tout à fait reconnaissable tandis que dans le cas de DAN, le récit n'est pas identifiable du tout.

Enfin, la dernière hypothèse postulait que les différences entre les pourcentages de reprise du PCR et de DAN ne seraient pas significatives pour toutes les tranches d'âge. Nous avons mis en relation le rappel du niveau local et celui du niveau global, c'est-à-dire le chapitre en cours et le chapitre 5 traitant des SCN. Nous pensons que seules les tranches d'âge n'ayant pas eu de difficulté à restituer les SCN pourront rappeler les mots entendus, les sujets ne pouvant se concentrer sur la manière dont le contenu est dit s'ils ont à se préoccuper de ce contenu lui-même. Aussi nous attendions-nous à ce que les écarts ne soient significatifs que chez les 7 et les 8 ans car le fait que les SCN du PCR soient *aussi mal* restituées que celles de DAN chez les 6 ans montre que ces sujets ont déjà du mal à gérer le niveau de la planification globale et il est certain qu'il ne pourront se préoccuper du niveau du mot ni dans le PCR, ni dans DAN. Pour ce qui est des trois

autres tranches d'âge (i.e. 6/10 ans et adultes), les sujets restituent *aussi bien* les SCN du PCR que celles de DAN et le niveau local ne devraient alors pas leur poser de problème, ayant pu y prêter attention durant la phase d'écoute. Les enfants de 7 et de 8 ans, ayant bien rappelé seulement les SCN du PCR, ils devraient parvenir à restituer seulement les mots du PCR.

Cependant, cette hypothèse n'a pas été complètement confirmée car si les enfants de 8 ans affichent effectivement une différence significative entre le rappel des vocables du PCR et celui des items de DAN, ce n'est pas le cas des 7 ans. Aussi en avons-nous conclu qu'avant que la restitution d'un niveau, quel qu'il soit, s'automatise au point de permettre aux sujets d'en observer plusieurs simultanément, l'observation de tout niveau relève d'activités cognitives coûteuses.

La validation de la première hypothèse toutes catégories lexicales confondues est le résultat de l'ensemble des quatre catégories et non d'une seule : il y a bien, en situation de restitution du texte [+ connu], plus de noms, plus de verbes, plus d'adjectifs et enfin plus d'adverbes en *-ment* restitués qu'en situation de rappel d'une histoire [– connu].

Pour ce qui est des résultats par catégorie, nous avons vu que, tant en situation de restitution d'un texte [+ connu] qu'en situation de rappel d'un texte [– connu], les différentes catégories étaient de plus en plus restituées de 6 ans à l'âge adulte. S'il a été noté que le PCR et DAN donnaient lieu, quelle que soit la catégorie observée, au même nombre de paliers acquisitionnels (i.e. 3 pour les noms, 4 pour les verbes, 2 pour les adjectifs et aucun pour les adverbes en *-ment*), on a également constaté que les restitutions du récit [+ connu] laissaient voir des pourcentages augmentant plus progressivement : les courbes de rappel se développent plus linéairement dans le PCR que dans DAN où l'on remarque des augmentations "en escalier".

Troisièmement, nous avons prédit que chaque catégorie aurait un développement spécifique selon que le texte soumis à restitution soit [+/- connu]. L'hypothèse est confirmée : les noms apparaissent significativement mieux restitués dans le PCR, et ce, pour toutes les tranches d'âge. Cependant, si l'on observe ces noms en question dans le détail, on s'aperçoit qu'ils sont en fait moins soumis à répétition, qu'ils sont beaucoup plus diversifiés dans le PCR que dans DAN. Pour ce, les sujets ont recours aux procédés définis dans le chapitre traitant de la diversité lexicale (cf. chapitre 9).

Pour les verbes et les adjectifs, une seule tranche d'âge affiche une différence significative entre le pourcentage de vocables restitués dans le PCR et dans DAN : il s'agit des 10 ans. Avant cet âge, les sujets rappellent peu de ces deux catégories et dans le PCR et dans DAN et, après cet âge, les sujets en rappellent beaucoup à la fois dans le PCR et dans DAN. Aussi, s'il a été noté, dans le chapitre 8, que la catégorie la plus importante chez toutes les tranches d'âge (exceptés les 6 ans dans le PCR) est celle des verbes, peut-on maintenant affirmer que les verbes introduits ne correspondent pas aux verbes proposés par les supports auditifs.

Toujours au sujet des verbes, une autre remarque mérite d'être résumée ici : nous avons pu noter que le PCR et DAN partageaient 38 verbes qui ont, dans les deux textes, presque les mêmes fréquences. Cependant, en dépit de ces ressemblances, une organisation des données en quatre catégories (i.e. "verbes n'apparaissant que dans le

PCR", "verbes n'apparaissant que dans DAN", "verbes apparaissant dans le PCR et dans DAN" et "verbes n'apparaissant ni dans le PCR, ni dans DAN) a montré que "que dans PCR" et "ni PCR, ni DAN" diminuaient en fonction de l'âge tandis que la "PCR + DAN" augmentait en fonction de cette même variable. Aussi, même lorsque l'on compare les reprises d'un même vocable, remarque-t-on que le trait [+ connu] contribue à la restitution du niveau local.

Pour les adjectifs, il faut donc aussi attendre l'âge de 10 ans et observer cette catégorie dans les restitutions effectuées sur la base du récit [+ connu] pour constater une augmentation du stock de reprise adjectivale. Avant cet âge, même dans le PCR, les rappels sont très pauvres car en plus de l'adjectif "malade", on retrouve seulement les termes "petit" et "rouge" qui, en raison de la lemmatisation, ne correspondent pas à ceux constituant le surnom de l'héroïne, mais le fait d'entendre régulièrement ce prénom a dû activer les items et on les retrouve donc régulièrement dans les productions des sujets.

Les adverbes aussi sont en priorité restitués en situation de rappel [+ connu], mais la différence est significative chez les adultes seulement. Par contre, nous avons précisé la faible fiabilité de ce résultat en ce sens que le PCR ne comprend qu'un seul adverbe en *-ment*, et qu'un sujet qui le restitue obtient, dès lors, 100 % de reprise des unités de cette catégorie.

Autrement dit, il n'existe pas de catégorie pour laquelle la restitution serait d'abord effective en situation de rappel de l'histoire [- connu], ce qui permet, encore une fois, de mesurer l'aide que constitue le trait [+ connu] en acquisition.

L'examen des proportions de vocables lexicaux restitués ne doit pas faire perdre de vue que les mots présents dans les supports initiaux ne sont pas tous sujets à rappel. Comme nous l'avons expliqué au début de ce chapitre, dans certains cas, seul le signifié est mémorisé et le sujet utilise un autre signifiant pour rendre compte du concept à restituer, un signifiant différent de celui employé par l'auteur. Aussi les chapitres suivants sont-ils consacrés à l'étude de ces vocables non présents dans les textes initiaux et ajoutés par les sujets.

Chapitre 11 : LES VOCABLES LEXICAUX JAMAIS RESTITUÉS

INTRODUCTION

Après avoir dressé la liste des termes repris par aucun sujet, nous examinerons la façon dont les enfants et les adultes conservent le signifié tout en n'employant pas le signifiant proposé par le support initial.

Pour observer ces cas de substitution, nous ne présentons qu'un simple échantillon de ce travail afin d'éviter les redondances. En effet, lorsque les enfants et les adultes

remplacent un terme présent dans les supports par un mot qui leur est propre, les possibilités de substitution ne sont pas infinies, et la sélection que nous avons choisi de présenter dans ce chapitre les répertorie, nous semble-t-il, de manière relativement exhaustive.

1. LESQUELS SONT-ILS ?

Dès le début de cette analyse, nous envisageons une distinction en catégories lexicales car nous avons remarqué que les mots non restitués, s'ils sont remplacés, le sont, dans la majeure partie des cas, avec conservation de la catégorie lexicale initiale, c'est-à-dire qu'un verbe est suppléé par un verbe, un adjectif par un autre adjectif, etc.

Tableau 47 : Inventaire des vocables jamais restitués en fonction du texte et de la catégorie lexicale.

PCR			DAN			
noms	verbes	adjectifs	noms	verbes	adjectifs	adverbes en -ment
voracité	défendre	adorable	attrapé	agir	affairé	certainement
intérieur	luire	terrible	bonheur	murmurer	intrigué	orgueilleusement
	peser	troisième	genre	permettre	malicieux	
	refermer		poitrine	plaire	neuf	
	s'affaler		quantité	presser		
	s'amuser		saut	refermer		
	tailler		sorte	remuer		
				renifler		
				se briser		
				sécher		
				se débattre		
				se rengorger		
				tendre		

Avant de mettre en relation ces termes et ceux insérés à leur place, il est intéressant de noter que ces vocables non repris représentent 6,5 % des vocables lexicaux du PCR initial et que cette proportion double dans le cas de DAN où il s'agit de 13 % des vocables.

On peut également faire remarquer que 25 % de ceux du PCR et 27 % de ceux de DAN n'apparaissent ni dans le dictionnaire de fréquence propre à la langue parlée (Gougenheim *et al.*, 1964), ni dans celui caractéristique de la langue écrite (Imbs *et al.*, 1971). Pour le PCR, il s'agit des mots "s'affaler", "tailler" et "voracité" et, pour DAN, il s'agit d'"affairé", d'"attrapé", d'"intrigué", de "malicieux", d'"orgueilleusement", de "renifler" et du verbe pronominal "se rengorger".

De même, dans le PCR, 41,5 % d'entre eux ne sont repris que par la liste de fréquence de l'écrit et 8,5 % ne se retrouvent que dans celle de l'oral. Pour DAN, 46 % n'apparaissent que dans la liste effectuée sur l'écrit et aucun n'est présent que dans le

dictionnaire réalisé sur la langue parlée. Ces proportions montrent bien que les termes pris en compte pour cette étude ne sont pas d'une fréquence hautement élevée et cela pourrait être une explication au fait qu'ils n'aient pas été retrouvés dans les restitutions des sujets. En effet, nous pouvons rappeler les travaux menés sur la corrélation entre rapidité de sélection lexicale et fréquence des items (Maclay et Osgood, 1959 ; Wingfield, 1968 ; Morton, 1969, 1979 ; Levelt, 1989) : les différentes expériences conduites par ces auteurs montrent que plus le vocable a un rang de fréquence élevé, plus il a de chance d'être rapidement sélectionné.

Une autre interprétation de cette non reprise pourrait être que ces 38 vocables (i.e. 12 pour le PCR et 26 pour DAN) correspondent à des hapax c'est-à-dire qu'ils n'apparaissent qu'une seule fois dans les supports initiaux⁴⁸, ce qui renvoie aux facteurs mentionnés dans le chapitre précédent au sujet de la saillance de certains mots : il existerait bien une corrélation entre les vocables restitués et le nombre d'occurrences que les segments en question ont dans les textes entendus. Cependant, si cette affirmation peut-être attestée dans les cas de fort emploi d'un vocable (i.e. vocable fréquent dans le texte initial = vocable restitué), il faut rester prudent quant aux termes employés une seule fois car un nombre important d'autres formes, elles aussi apparues une seule fois, sont pourtant introduites dans les restitutions (i.e. "premier" dans le PCR ou "rat" dans DAN). Aussi la première explication (i.e. vocables non restitués = vocables de très basse fréquence) semble-t-elle plus pertinente.

Nous allons, à présent, décrire les différentes stratégies mises en oeuvre par les sujets pour conserver les concepts véhiculés par les termes du tableau ???.

2. SONT-ILS REMPLACÉS ?

Pour rendre compte des méthodes de substitution élaborées par les différents sujets, nous avons observé le contexte initial de chacun des termes et avons, ensuite, examiné le corpus à la recherche des concepts en question.

Toujours par souci de représentativité, nous avons également conservé un terme par catégorie lexicale mais ne pouvons rendre compte des substitutions d'adverbes en *-ment* dans le PCR étant donné que la seule unité de cette catégorie est, dans ce texte, représentée par "tellement" qui a été repris par 10 sujets sur 60.

Précisons que les termes que nous avons choisi de présenter ici correspondent, pour chaque catégorie, aux vocables les plus intéressants c'est-à-dire les vocables présentant la plus grande diversité du point de vue "stratégie de substitution".

Pour chaque vocable, nous présentons d'abord le contexte initial dans lequel le mot apparaît puis nous inventorions les différentes possibilités de remplacement relevées.

2.1. LE CAS DES NOMS

Pour la catégorie nominale, les termes choisis sont "voracité" pour le PCR et "quantité"

⁴⁸ C'est le seul cas où "mot" et "vocable" coïncident.

pour DAN. Notons que "voracité" appartient à la liste de vocables n'apparaissant ni dans le dictionnaire de fréquence relatif à la langue écrite, ni à celui décrivant la langue orale. "Quantité" n'est présent que dans l'inventaire effectué sur la langue écrite (i.e. 1161).

2.1.1. L'exemple de "voracité" dans le PCR

Dans le texte initial, le terme voracité apparaît dans le contexte suivant :

[V.11.1] Texte initial (175)

122. et avala le pauvre Petit Chaperon Rouge d'un seul coup. 123. Sa **voracité** satisfaite, 124. le loup retourna se coucher dans le lit 125. et s'endormit bientôt, 126. ronflant plus fort que fort.

La restitution de ce sentiment de satiété du loup est très tardive puisqu'il faut attendre l'âge de 10 ans pour retrouver cette idée. Différents moyens sont alors disponibles comme le montre la série d'exemples suivante :

[V.11.2] THO 10G3E1 (95)

65. Puis <> quand **son appétit fût satisfait** 66. le loup s'endormit

[V.11.3] CHA AF1E1 (95)

64. **Après un tel festin**, le loup décida 65. d'aller faire une sieste

[V.11.4] STE AF3E1 (162)

121. Il l'avalait d'un <seule> seul coup 122. sans prendre le temps 123. de la croquer 124. puis s'endormit, 125. **fatigué de ce festin fort copieux**.

[V.11.5] SEV AF6E1 (99)

65. Le loup **rassasié** 66. se recoucha 67. et <ronflat> ronfla très fort.

[V.11.6] BER AG4E1 (117)

79. Le loup, **reput de son repas**, 80. Décida 81. de faire une sieste sur le lit de la grand-mère.

[V.11.7] JUL AG0E1 (64)

45. Satisfait 46. et **repu**, 47. le loup s'assoupit.

[V.11.8] MAT AG8E1 (97)

76. **Après ce délicieux repas**, le loup décida 77. de faire une sieste dans le lit de la grand-mère.

À l'issue de cette liste d'exemples, il est à préciser que, même si seulement les cas de 6 adultes apparaissent, l'ensemble de cette tranche d'âge a précisé cet aspect et les sujets non cités ici ont, en fait, repris la tournure illustrée par l'exemple [V.11.7], à savoir le participe passé à fonction adjectivale "repu".

L'analyse de ce terme permet de véritablement rendre compte du fait que les adultes ont une mémoire sémantique extrêmement développée et un stock lexical important dans lequel ils puisent volontiers, propriétés non constatées chez les enfants. En revanche, pour la défense de ces derniers, nous pouvons rappeler la corrélation posée entre "probabilité de restitution d'un vocable" et "participation ou non de ce vocable à une CN ou une SCN" (cf. chapitre 10). En effet, le terme "voracité", outre le fait qu'il ne constitue pas un mot courant, ne fait pas partie d'une proposition jugée essentielle par les

étudiants-juges.

2.1.2. L'exemple de "quantité" dans DAN

Dans DAN, le terme que nous avons sélectionné apparaît comme suit :

[V.11.9] Texte initial (195)

192. Mais en lui même, le renard pensait 193. que le papa de la petite indienne avait des **quantités** de poulets gras et dodus.

Dans cet extrait du support original, le terme "quantité" nous semble important car il paraîtrait absurde que le renard accepte de faire l'"oreiller vivant" si le père de l'indienne n'avait que peu de poulets seulement. Précisons que le concept d'"abondance" est renforcé par l'utilisation du pluriel : l'auteur n'écrit pas "une quantité" mais "des quantités". Cependant, aucun sujet n'a utilisé le vocable en question — ni au singulier, ni au pluriel — et nous allons voir si cela s'explique par le fait que la ruse du renard n'ait pas été relatée ou par le fait qu'elle l'ait été différemment.

Certains sujets n'insistent pas sur cette notion d'abondance et se contentent d'employer le pluriel (ex. [V.11.10]) :

[V.11.10] WIL 8G3E2 (53)

51. Il pensa 52. que le père de l'<ai> indien aura **des poule**

Ici, non seulement le nombre de poulets n'est pas spécifié — l'emploi du pluriel indique juste qu'il y en a au moins deux — mais la qualité de ceux-ci non plus. En effet, rappelons que les volailles du texte initial sont "grasses et dodues" et l'exemple [V.11.10], toutefois représentatif d'un nombre important de sujets, ne fournit aucune indication à ce sujet. Nous insistons sur ce fait car d'autres sujets "oublient", certes, de préciser la notion de quantité mais semblent avoir concentré leurs efforts à définir celle de qualité (ex. [V.11.11]) :

[V.11.11] MAR 9F4E2 (60)

58. Le renard pensait 59. le père de l'indienne doit avoir **de grosse <plous> poules bien dodue**

L'observation du corpus montre que cette notion d'abondance est, cependant, marquée par beaucoup de sujets même si le terme "quantité" n'est pas repris. En effet, un grand nombre d'entre eux fait appel au large champ des adverbes pour rendre compte de cette idée. Les deux plus fréquents étant "plein" et "beaucoup" comme le montrent les exemples [V.11.12] et [V.11.13] :

[V.11.12] BAS 8G7E2 (55)

51. mais le renard <voulue> voulu être l'oreiller 52. sans mourir 53. et suivat le petit trappeur 54. se lechant <lee> les babines 55. parce qu'il y avait **plein de poule** là bas.

[V.11.13] LAI 7F7E2 (43)

40. Il décida 41. de faire l'oreiller 42. et pensait 43. que le chef avait <de>

beaucoup de poules.

Sur ce dernier exemple, il est intéressant de noter que l'adverbe nous intéressant ici est précédé d'une rature correspondant à "de". Ce segment éliminé pourrait être le début de l'article indéfini "des" que le sujet aurait rayé afin d'introduire l'adverbe "beaucoup" et ainsi développer la notion d'abondance.

D'autres enfants procèdent par inférence en écrivant "poulailler" qui implique effectivement la notion de quantité (ex. [V.11.14]) sans que le terme étudié ait besoin d'être inscrit :

[V.11.14] LAU 8G5E2 (32)

30. le renard cru 31. que le père <dé> de l'indienne avai **un poulaier**

Pour en finir avec les cas d'enfants et avant d'observer les choix des adultes, il est à préciser que certains sujets n'ont pas mesuré assez justement l'appétit du renard qui devra se contenter de "quelques" poulets (ex. [V.11.15]), voire même d'"un seul" (ex. [V.11.16]) :

[V.11.15] ANT 10G6E2 (44)

42. pensant bien 43. qu'il aurait **quelques poules** 44. à manger

[V.11.16] MAR 10F9E2 (77)

75. Mais le renard lui pensa <quil> 76. qu'il pourrai mangeai **le poulet** 77. que le père de l'indienne avait apporté.

Les sujets adultes insistant sur cette quantité n'utilisent pas les adverbes "plein" et "beaucoup" mais restent dans la catégorie nominale avec des termes comme "foule" (ex. [V.11.17]), "réserve" (ex. [V.11.18]) ou "tonne" (ex. [V.11.19]) que le sujet emploie au pluriel, ce qui renforce l'idée de quantité conséquente :

[V.11.17] STE AF3E2 (150)

148. et le renard, lui, pensant 149. que le père de la petite indienne aurait sûrement **une foule de poulets** bien gras et bien dodus à souhait.

[V.11.18] JER AG2E2 (67)

61. En effet, ce dernier qui a toujours une idée derrière la tête 62. avait prévu 63. de manger **la réserve de poulets** du chef indien.

[V.11.19] MAT AG8E2 (138)

133. il pensa 134. que le père de la jeune indienne devait avoir **des tonnes de poules**

L'analyse de ce terme montre que si certains adultes parviennent à restituer et la notion de quantité et celle de qualité (i.e. ex. [V.11.17]), ce n'est pas le cas des enfants qui ne motivent pas de manière suffisamment frappante, nous semble-t-il, l'ultime ruse du renard.

2.2. LE CAS DES VERBES

Comme pour les deux noms que nous venons de présenter, le verbe choisi pour le PCR

fait partie des items de très basse fréquence absents des deux dictionnaires de fréquence consultés dans le cadre de cette analyse du lexique : il s'agit de "s'affaler".

Pour DAN, le choix d'un verbe en particulier n'a pas été évident en ce sens que, pour cette catégorie lexicale, les items non restitués ne donnent lieu à aucun remplacement, c'est-à-dire que l'information véhiculée par le vocable n'apparaît pas dans les restitutions. Deux verbes font toutefois exception à cette règle : il s'agit des vocables "remuer" et "se briser". Cependant, notre choix s'est orienté vers "se briser" étant donné que l'idée de mouvement contenue dans "remuer" est reprise par "bouger", et ce, chez tous les sujets. Aussi ne nous a-t-il pas semblé particulièrement intéressant de s'y attarder plus longuement.

L'étude qualitative qui suit s'attache donc au verbe "se briser". Précisons que ce dernier apparaît dans l'inventaire de fréquence mené sur l'écrit (i.e. 2146) mais pas dans celui réalisé sur l'oral.

2.2.1. L'exemple de "s'affaler" dans le PCR

Dans le PCR, le verbe pronominal "s'affaler" explicite la chute du loup et apparaît donc dans le contexte suivant :

[V.11.20] Texte initial (175)

163. les pierres pesaient si lourd 164. qu'il **s'affala** 165. et resta mort sur le coup.

Le Nouveau Petit Robert (Rey-Debove et Rey, 1996) qui explique le terme signifie "se laisser tomber". Or, ici, il nous semble évident que le loup ne se laisse pas tomber de lui-même mais tombe sous le poids des pierres introduites dans son ventre : à la lecture, cette chute paraît totalement indépendante de sa volonté. Intuitivement, ce terme évoquait pour nous (et d'autres linguistes de notre laboratoire de recherche) "tomber lourdement et de tout son long", ce qui justifiait parfaitement que l'auteur ait choisi de l'employer ici. Cela dit, aucun sujet ne le restitue et nous allons voir comment ils décrivent alors cette chute de l'animal.

Excepté trois sujets qui utilisent les verbes "s'écraser" (ex. [V.11.21]), "se rétamer" (ex. [V.11.22]) et "s'effondrer" (ex. [V.11.23]), les autres, qui précisent la manière dont le loup chute, utilisent les verbes "tomber" (ex. [V.11.24]) ou "retomber" (ex. [V.11.25]) et les font suivre de l'adjectif "mort" :

[V.11.21] JUL 10F2E1 (65)

60. a son <rei> réveille il bondit sur eux 61. mais avant de <leure> leurs sauté dessus 62. il **s'écrasa** par terre 63. et mourrut sur le coup.

[V.11.22] STE AF3E1 (162)

160. il fut emporté par le poids des pierres, 161. **s'effondra** par terre 162. et mourrut sur le coup.

[V.11.23] CHR AG7E1 (100)

94. si bien que lorsqu'il se réveilla 95. et voulant bondir du lit, 96. il **se rétama** par terre, raide mort

[V.11.24] MAT 10F0E1 (72)

71. Quand en se reveillant 72. **tomba mort**

[V.11.25] LAI 7F7E1 (62)

60. Le loup se reveilla 61. et voulut se lever 62. mais il **retomba mort**.

Cependant, il est à noter qu'un nombre très important de sujets accompagnent le verbe "tomber" de l'adjectif "raide" (ex. [V.11.26]) ou des compléments circonstanciels de lieu "par terre" (ex. [V.11.27]) et de manière "sur place" (ex. [V.11.28]) :

[V.11.26] MAT 10G1E1 (68)

63. le loup se reveilla 64. se leva 65. et **tomba raide**.

[V.11.27] CEC 9F5E1 (18)

16. Au moment de se levait 17. il <tan> **tombe par terre**, 18. il est mort.

[V.11.28] CHA AF1E1 (95)

86. À son réveil, le loup essaya de se lever 87. mais il était si lourd 88. qu'il **mourut sur place**.

Ces précisions apportées au sujet de la chute du loup nous semblent être une autre façon de rendre compte du verbe "s'affaler". Les sujets, ne retrouvant pas le terme exact employé par l'auteur du support auditif, tâtonnent pour faire part au mieux de la mort du loup telle qu'elle est décrite dans le texte initial. Certains sujets adultes vont jusqu'à accumuler plusieurs des stratégies présentées précédemment comme le montre l'exemple [V.11.29] :

[V.11.29] ISA AF5E1 (107)

96. Quand le loup se réveilla 97. il tenta de se lever 98. mais il **tomba raide mort par terre**.

Il est à préciser ici que l'accumulation de formes ne semble possible qu'à partir de l'âge de 9 ans. En effet, nous n'avons pas trouvé de cas chez les 6, les 7 et les 8 ans.

2.2.2. L'exemple de "se briser" dans DAN

"Se briser" apparaît, dans le support initial, dans le contexte présenté en [V.11.30] :

[V.11.30] Texte initial (195)

167. Il cacha son visage 168. et pleura 169. comme si son coeur **se brisait**.

Le verbe sélectionné définit, précise la manière qu'a le petit trappeur de pleurer. Cependant, quelques sujets n'insistent pas sur la dimension de ce chagrin et utilisent le verbe "pleurer" sans l'accompagner de la comparaison établie par l'auteur pour permettre au lecteur de mesurer la détresse de DAN (ex. [V.11.31]) :

[V.11.31] FRA 10G5E2 (70)

59. Dane **pleurait** 60. et dit 61. "l'indienne va <se> ce moquer de moi 62. et Dane ne montra plus son visage.

D'autres, au contraire, ont recours à toutes sortes de moyens linguistiques pour rendre compte de cette tristesse du chasseur. Certains choisissent de dupliquer le verbe

"pleurer" comme le montre l'exemple [V.11.32] :

[V.11.32] LAI 7F7E2 (43)

36. il **pleura, pleura** 37. finalement le renard cède

Cette répétition du verbe implique indiscutablement une notion de durée et/ou d'intensité. En effet, on interprète cette insistance comme le fait que DAN pleure longtemps et/ou fort. Quoi qu'il en soit, l'idée du déchirement est clairement rendue par cette duplication de l'item.

Quelques sujets ont, eux, préféré faire précéder leur verbe "pleurer" de formes aspectuelles du type "se mettre à" (ex. [V.11.33]) ou "ne plus en finir de" (ex. [V.11.34]) qui, elles aussi, véhiculent l'aspect d'une durée :

[V.11.33] CHA AF1E2 (92)

71. Dan ne pouvait plus bouger. 72. Il se mit à pleurer

[V.11.34] ISA AF5E2 (109)

94. Dan était terrorisé 95. et n'en finissait plus de pleurer.

Dans ces exemples, "se mettre à pleurer" indique que l'action vient tout juste de commencer et ne donne aucune indication quant à la fin du procès en question. Avec "ne plus en finir de pleurer", l'achèvement de l'action en cours est d'autant plus remise en question par l'utilisation de "finir" accompagné de la négation. Du fait que la fin de l'action soit, dans un cas et dans l'autre, difficilement prévisible, nous pensons que, pour les sujets ayant opté pour ces formes aspectuelles, "pleurer longtemps" impliquait "pleurer beaucoup".

Il est également à noter qu'un des sujets assortit le verbe "pleurer" de deux adverbes : le premier est l'adverbe d'intensité marquant le superlatif absolu "très", et le second correspond à l'adverbe de manière "fort" (Rey-Debove et Rey, 1996) comme le montre [V.11.35] :

[V.11.35] CHA 9F9E2 (58)

50. Il **pleurait très fort** 51. car le <ra> ne voulait pas l'ouvrir le piège

Ici aussi, le sujet fait un effort pour rendre compte de la profonde affliction de DAN.

Toujours avec une notion d'"intensité", quelques sujets emploient la conjonction de subordination "tellement que" avec (ex. [V.11.36]), ou non (ex. [V.11.37]), inversion de la proposition principale et de la proposition subordonnée :

[V.11.36] AMA 8F1E2 (51)

47. Mais le <délivras> délivrait 48. **tellement qu'il pleurat**

[V.11.37] MAT 10G1E2 (43)

34. Mais le garçon **pleurait tellement** 35. **que** le renard <l'a> l'ouvrit.

Ce choix indique clairement que les sujets ont conscience de la souffrance de DAN.

Une autre possibilité consiste en l'ajout d'un complément circonstanciel de manière comme c'est le cas de l'exemple [V.11.38] :

[V.11.38] MAT AG8E2 (138)011120. mais son chagrin était très fort 121. et il **pleurait à grosses larmes**.

Ici, le sujet nous fait part du sentiment de DAN mais ceux rendant le mieux compte de cette affection du chasseur sont encore les adultes introduisant le terme "sangloter" (ex. [V.11.39]) ou celui de "sanglot" (ex. [V.11.40]) :

[V.11.39] STE AF3E2 (150)

121. Il **sanglotait** 122. et disait : 123. "Je ne suis pas un bon trappeur"

[V.11.40] SAN AF9E2 (111)

83. Dan mit ses poings sur ses yeux 84. et **éclata en sanglots**.

Le nom "sanglot" signifie : "Inspiration, respiration brusque et bruyante, presque toujours répétée, due à des contractions successives et saccadées du diaphragme, qui se produit généralement dans les crises de larmes" (Rey-Debove et Rey, 1996) Cette définition témoigne parfaitement que "sangloter" relève d'une manifestation physique non bénigne et utiliser ce terme ou ses dérivés reproduit bien "un cœur se brisant". Accompagné, en outre, du verbe "éclater", le nom "sanglot" est encore accentué (ex. [V.11.40]).

2.3. LE CAS DES ADJECTIFS

Les deux adjectifs sélectionnés dans les textes soumis à restitution correspondent aux qualificatifs "adorable" et "malicieux". Ni l'un, ni l'autre de ces deux termes n'apparaît dans les listes de fréquence observées, ce qui témoigne de la rareté de leur emploi, tant à l'écrit qu'à l'oral.

2.3.1. L'exemple de "adorable" dans le PCR

Dès la première ligne du conte, l'auteur qualifie le PCR d'"adorable petite fillette" :

[V.11.41] Texte initial (175)

1. Il était une fois une **adorable** petite fillette 2. que tout le monde aimait bien 3. et plus que tous, sa grand-mère

Si l'adjectif "petit" est régulièrement restitué, il n'en est pas ainsi du qualificatif "adorable" qu'aucun sujet ne reprend. Or, cette description du caractère de l'enfant est importante car c'est *parce qu'elle* est "adorable" que tout le monde l'aime bien et plus que tous, sa grand-mère qui lui offre un chaperon de velours rouge... Nous nous demandons alors par quels termes les sujets auront défini cette qualité de la fillette. Certes, priver l'enfant de cette caractéristique ne porte pas à conséquence car il est évident que l'on puisse apprécier une personne sans que celle-ci soit forcément adorable, cependant, les sujets ayant repris ce détail utilisent tous l'adjectif "gentil". Par contre, ils ont dû ressentir que celui-ci n'était pas assez fort et l'ont accompagné soit de l'adverbe "très" (ex. [V.11.42]), soit des conjonctions de subordination discontinues "tellement... que" (ex. [V.11.43]) ou "si... que" (ex. [V.11.44]) :

[V.11.42] AMA 8F1E1 (52)

1. Une petite fille est **très gentille**. 2. Sa grand-mère lui offrit un bonnet rouge.

Ici, la relation sémantique de cause/conséquence n'est pas du tout exprimée par l'enfant qui juxtapose les clauses 1 et 2 en ne restituant pas le fait que le PCR soit appréciée de tous.

[V.11.43] STE AF3E1 (162)

1. Il était une fois une petite fille 2. qui était **tellement gentille** 3. **que** tout le monde l'adorait 4. et par dessus tout, sa grand-mère

[V.11.44] MAX 9G8E1 (72)

1. Il était une fois une fois une petite fille 2. qui était **si gentil** 3. **que** tous le monde l'aimait 4. et surtout sa grand mère

Dans les deux derniers exemples, le lien de cause à effet liant "une fillette adorable" et "tout le monde l'aime bien" est parfaitement rendu par les formes subordonnantes qui intègrent la proposition subordonnée dans la syntaxe de la principale.

Citons, enfin, le cas d'un sujet adulte pour lequel l'introduction de "très" aux côtés de "gentil" ne suffit pas pour rendre compte d'"adorable" et il décide alors d'ajouter un second qualificatif assorti du même adverbe "très" comme le montre l'exemple [V.11.45] :

[V.11.45] SEV AF6E1 (99)

1. Il était une fois une petite fille 2. qui était **très douce et très gentille**.

2.3.2. L'exemple de "malicieux" dans DAN

L'auteur de DAN emploie "malicieux" pour définir l'air que prend le renard en s'adressant à DAN :

[V.11.46] Texte initial (195)

50. Il regarda Dan d'un air malicieux 51. "As-tu déjà vu un renard , 52. dit-il

Au sujet de cet adjectif qualificatif, nous allons préalablement formuler deux remarques : premièrement, il est à préciser que pour les termes analysés jusqu'à présent, si le sens qu'ils véhiculaient se retrouvait dans les restitutions, les sujets avaient respecté le lieu d'apparition du concept : si "adorable" est introduit dans la clause 1 par l'auteur du texte initial, les sujets qualifient la petite fille de "gentille" en tout début de restitution également. Deuxièmement, les mots jamais restitués sont repris par des parasyonymes renforcés par des adverbes, des conjonctions de subordination ou autre.

Si nous prenons le temps d'apporter ces précisions, c'est parce que pour l'adjectif qui nous intéresse à présent, à savoir "malicieux", le peu de sujets rappelant cette caractéristique du renard, ne le font, d'une part, pas à ce moment-là de l'histoire et, d'autre part, conservent la même racine lexicale mais font apparaître le terme sous sa forme, non pas adjectivale, mais adverbiale (ex. [V.11.47]) ou nominale (ex. [V.11.48]). Ici, c'est donc l'encodage syntaxique qui diffère. En effet, dans [V.11.47], c'est en changeant le piège de place que le lecteur apprend que le renard peut être malicieux, le concept étant rendu par l'adverbe "malicieusement" :

[V.11.47] JER AG2E2 (67)

32. Pendant que Dan allait surveiller la 1^{ère} trappe, 33. le renard **malicieusement** changea le <> grand piège de place.

Dans [V.11.48], l'adjectif est nominalisé et "malicieux" devient donc "malice". Comme pour l'exemple précédent, le terme n'apparaît pas au moment où l'animal demande à DAN s'il a déjà vu un renard mais un peu plus tard alors que le héros s'inquiète de ne pas savoir ouvrir la trappe une fois qu'elle s'est refermée :

[V.11.48] CHR AG7E2 (126)

60. "Ne t'inquiète pas 61. je sais faire" 62. lança le renard avec beaucoup de **malice**.

Précisons toutefois qu'un des sujets adultes qualifie le renard de "malin", et ce, dans le même contexte que celui défini en [V.11.48]. Nous pensons donc que ce terme a été introduit pour véhiculer l'idée de "malicieux" même si le Nouveau Petit Robert (Rey-Debove et Rey, 1996) pose que les deux termes ne renvoient pas au même concept : "Malicieux" signifie : "tournure d'esprit d'une personne qui prend plaisir à s'amuser aux dépens d'autrui" et "malin" veut dire "qui a de la ruse et de la finesse, pour se divertir aux dépens d'autrui, se tirer d'embarras, réussir". La confusion pourrait-elle venir du fait de la similitude sonore des deux vocables ?

Cela dit, l'interprétation de "malin" demande de la prudence surtout que de nombreuses restitutions comprennent également le terme "rusé" et "rusé" étant synonyme ou parasyndonyme de "malin", si l'on pose "malin" comme remplaçant "malicieux" cela voudrait dire que "rusé" puisse se substituer à "malicieux" sans créer de changement de sens. Or, ce n'est pas le cas, un "renard malicieux" n'ayant rien à voir avec un "renard rusé".

2.4 LE CAS DES ADVERBES EN *-MENT* : L'EXEMPLE DE "ORGUEILLEUSEMENT" DANS DAN⁴⁹

Rappelons que "orgueilleusement" fait, comme la plupart des vocables traités dans le cadre de ce chapitre, partie des 27 % de mots n'ayant pas été retenus par les auteurs des listes de fréquence présentées en début de partie.

[V.11.49] Texte initial (195)

182. Ferais-tu vraiment ça pour moi ? 183. Sûrement", promis le renard. 184. Il se rengorgea 185. en gonflant **orgueilleusement** sa petite poitrine blanche.

Comme pour le terme précédent, un très faible nombre de sujets reprend l'idée transmise par l'adverbe "orgueilleusement" : c'est le cas de seulement deux adultes. Le premier conserve la racine et change la catégorie grammaticale par suppression du suffixe *-ment* [V.11.50] :

[V.11.50] STE AF3E2 (150)

⁴⁹ Rappelons que le PCR initial ne contient qu'un seul adverbe qui est "tellement" et qu'il a été trouvé dans les productions de certains sujets.

141. Sûrement ! répondit le renard 142. en gonflant son poitrail d'un air
orgueilleux.

C'est le fait de qualifier l'*air* de DAN qui conduit le sujet à abandonner la catégorie des adverbes pour considérer celle des adjectifs. Précisons que cette transformation n'affecte en rien le sens de l'énoncé qui demeure intact. Dans le deuxième et dernier exemple, c'est exactement l'inverse qui se produit : le sujet conserve la catégorie et change la racine lexicale [V.11.51] :

[V.11.51] BER AG4E2 (117)

112. "tu ferais ça pour moi". 113. "Oui" répondit **fièrement** le renard.

Comme le montre cette brève étude, ce concept d'"orgueil" du renard est très peu représenté mais il est, en même temps, clair qu'il relève du détail plus que de l'essentiel. Nous pouvons spécifier qu'il est mieux rappelé lorsqu'il qualifie un des sentiments de DAN. En effet, la clause 45 du texte initial correspond à "et il s'en alla tout fier de son importance". Ici, le pronom anaphorique "il" reprend le héros, à savoir DAN, et, à cet endroit du récit, il n'est pas rare de retrouver le nom "orgueil" ou un de ses dérivés. Peut-être est-ce cognitivement plus difficile d'imaginer un "renard orgueilleux" qu'un "garçon orgueilleux" ? Le terme étudié aurait-il une connotation [+ humain] ?

RÉCAPITULATIF

Après avoir dressé la liste des vocables lexicaux restitués par aucun des 60 sujets, nous en avons sélectionné un par texte et par catégorie en privilégiant ceux qui permettent de mettre à jour l'ensemble des stratégies de substitution possibles. En effet, parmi les mots inscrits dans la grille ???, certains véhiculent une idée que les sujets ne restituent pas (i.e. "chuchoter" dans DAN) et pour faire le point sur l'ensemble des possibilités de remplacement, il fallait, bien sûr, choisir des formes pour lesquelles, même si le mot n'apparaissait pas, la notion, le concept transmis par ce terme était restitué.

Les vocables sélectionnés, tout comme ceux laissés de côté, correspondent souvent à des termes de très basse fréquence comme en témoigne le tableau 48 :

Tableau 48 : Fréquence, à l'oral et à l'écrit, des termes sélectionnés dans le PCR et dans DAN pour rendre compte des stratégies de substitution des vocables lexicaux jamais restitués.

	Noms		Verbes		Adjectifs		Adverbes en <i>-ment</i>
	PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN	DAN
	voracité	quantité	s'affaler	se briser	adorable	malicieux	orgueilleusement
Oral	—	—	—	—	—	—	—
Écrit	—	1161	—	2146	—	—	—

Exceptés "quantité" et "se briser" dans DAN, tous les autres vocables lexicaux ne sont ni dans la liste de fréquence effectuée sur la langue orale (Gougenheim *et al.*, 1964), ni dans celui réalisé sur la langue écrite (Imbs, *et al.*, 1971). Nous avons alors émis

l'hypothèse que le non rappel de ces mots s'expliquait par le fait qu'ils sont de trop basse fréquence : rarement entendus et/ou lus, ces termes auraient un seuil de déclenchement élevé (Morton, 1969, 1979).

Mise à part cette remarque, il ressort de ce chapitre que, premièrement, il existe différentes possibilités de remplacement d'un terme par un autre et que, deuxièmement, les enfants et les adultes ne font pas appel aux mêmes stratégies de substitution.

En effet, les adultes ont plutôt recours à la paraphrase — phénomène témoignant indiscutablement d'un stock lexical élaboré et disponible — ou à des synonymes presque parfaits qui suffisent à rendre compte du terme proposé par le support et non restitué ou encore à des formes aspectuelles. Pour ce qui est de la paraphrase, rappelons-nous, par exemple, de "quand son appétit fût satisfait" pour "voracité (satisfaite)" et pour ce qui de la synonymie, nous pensons, entre autres, à "s'effondrer" pour "s'affaler" ou encore à "une foule de poulets" pour "des quantités (de poulets)". Pour les formes aspectuelles, on peut citer "se mettre à pleurer" pour "(pleurer comme si son cœur) se brisait".

En revanche, les enfants, ne trouvant pas de termes assez précis pour exprimer l'idée véhiculée par le vocable initial, se tournent vers un mot plus simple, plus courant et surtout [– marqué] et l'assortissent, pour l'amplifier, soit d'un adjectif, soit d'un adverbe, soit d'une conjonction de subordination. Pour ce qui est de l'ajout d'un adjectif, nous pouvons citer "tomber raide" pour "s'affaler". Les exemples rajoutant un voire deux adverbes à un terme plus commun que celui initialement entendu sont extrêmement fréquents : "pleurer très fort" pour "(pleurer comme si son cœur) se brisait" ou "beaucoup de poules" pour "des quantités (de poulets)". En ce qui concerne l'insertion d'une conjonction de subordination, nous pensons à "tellement qu'il pleura" pour "(pleurer comme si son cœur) se brisait" par exemple. D'autres encore ont recours à la répétition : "pleurer, pleurer" pour "(pleurer comme si son cœur) se brisait".

Nous pouvons aussi préciser que, d'après ces quelques données, seuls les adultes parviennent à modifier la catégorie initiale tout en conservant l'idée introduite par l'auteur : "malicieux" devient "malicieusement" ou "malice" et "orgueilleusement" se transforme en "orgueilleux".

Pour en terminer avec ce chapitre, il est intéressant de noter que les adultes parviennent également à appliquer certaines des formes entendues à un endroit du texte à d'autres situations : la notion d'"orgueil", utilisée par l'auteur pour définir l'air du renard, se retrouve à qualifier l'air du chasseur comme si le texte initial activait certains mots que les adultes gardaient inconsciemment à l'esprit et utilisaient lorsque le besoin s'en faisait ressentir.

Au cours de ce chapitre, nous nous sommes rendue compte que les sujets ont une mémoire sémantique importante et, semble-t-il, supérieure, à celle des formes. Cependant, il faut être prudent quant à cette conclusion car l'étude qui vient d'être menée s'appuie sur les vocables restitués par aucun sujet et il est alors évident que le nombre de formes observées soit très réduit, surtout que sur cette base déjà peu conséquente, nous avons encore opéré une restriction en n'observant qu'une unité représentative par catégorie lexicale et par texte. Aussi le prochain chapitre vient-il compléter celui qui s'achève ici, en offrant une analyse de l'ensemble des termes ajoutés par les sujets.

Chapitre 12 : LES VOCABLES LEXICAUX AJOUTÉS

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, en examinant certains des vocables jamais restitués, nous avons commencé à observer les termes ajoutés par les sujets. Cependant, cette étude, purement qualitative, ne renseigne en rien sur les proportions de termes ajoutés par l'ensemble des sujets dans le PCR et DAN. Aussi, ce chapitre, qui, par ailleurs, clôt la partie "analyses lexicales", se donne-t-il pour objectif de faire le point sur ces vocables non suggérés par les supports auditifs : rajoutent-ils du sens ou reprennent-ils différemment les signifiés des textes initiaux ?

1. TOUTES CATÉGORIES LEXICALES CONFONDUES

1.1. HYPOTHÈSES

Premièrement, nous prédisons que la situation [– connu] mènera les sujets à plus puiser dans leur stock lexical personnel car, ne pouvant se concentrer pareillement sur tous les niveaux du texte, ils auraient, lors de la phase d'écoute, privilégié l'aspect sémantique plutôt que celui formel. De plus, rappelons deux points qui ont fait l'objet de chapitres précédents : d'une part, les restitutions les plus denses lexicalement (cf. chapitre 8) sont celles faites du support [– connu] et, d'autre part, ces mêmes rappels sont ceux faisant apparaître le moins de vocables restitués (cf. chapitre 10). Aussi, sur la base de ces deux conclusions, semble-t-il évident que les vocables, s'ils sont nombreux mais non empruntés aux stimuli initiaux, correspondront forcément à des vocables ajoutés.

Deuxièmement, nous posons la variable "âge" déterminante pour l'ajout de vocables. En effet, nous pensons que le fait de réécrire le contenu au moyen de termes propres nécessite, d'une part, un certain stock lexical — réserve encore insuffisante chez les sujets les plus jeunes — et, d'autre part, de telles introductions demandent que le texte soit "digéré", c'est-à-dire assimilé avec du recul, que le sujet se le soit approprié.

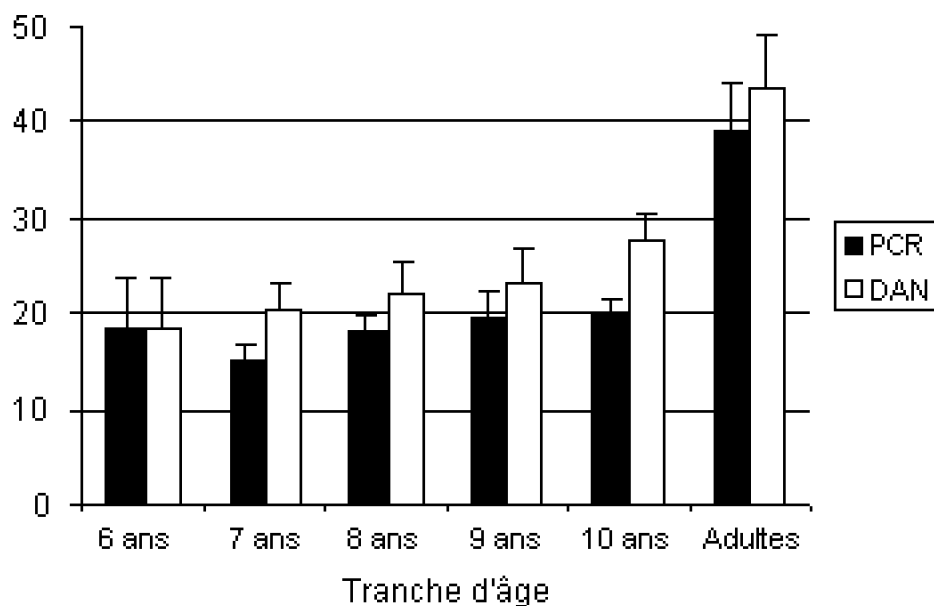
Troisièmement, nous aimerions vérifier la validité de la première hypothèse en fonction des différentes tranches d'âge : est-ce que la supériorité de vocables ajoutés en situation de rappel du support [– connu] se retrouve chez tous les groupes d'âge ou seulement chez certains seulement ?

1.2. RÉSULTATS

Les pourcentages de vocables lexicaux ajoutés (i.e. $\text{vocables lexicaux ajoutés} / \text{total vocables lexicaux} \times 100$) sont, ici, présentés en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

Tableau 49 : Pourcentage moyen de vocables ajoutés, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues

Texte	Âge	% moyen de vocables ajoutés	Écart-type	Centile 10 ^{ème}	Centile 90 ^{ème}
PCR	6 ans	18,5	10,1	6	34,5
	7 ans	15	3,7	8,5	19,5
	8 ans	18	3,8	11	21,5
	9 ans	19,5	5,9	11,5	26
	10 ans	20	2,7	16	25,5
	Adultes	39	10,5	25	51,5
DAN	6 ans	18,5	10,2	9	34
	7 ans	21	5,3	14,5	29
	8 ans	22	6,7	15	33
	9 ans	23	7,3	14	33
	10 ans	27,5	5,8	20	35
	Adultes	43,5	10,9	29,5	58



Graph 34 : Pourcentage de vocables ajoutés et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets, toutes catégories lexicales confondues.

1.2.1. Le texte

L'analyse de la variable "texte" montre que les restitutions de DAN contiennent plus de mots différents ajoutés qu'en comprenant les rappels du PCR, et ce, de manière statistiquement significative ($F_{(1,108)} = 8,938$; $p = 0,003$). L'hypothèse testée est donc confirmée : la mémoire sémantique prend le pas sur la mémoire formelle. En effet, le

chapitre 5 a montré que, même si le nombre de SCN est significativement plus faible en situation de restitution de DAN, il est tout de même important et cela indique que la lecture des productions des sujets permet la reconnaissance de l'histoire en question.

Aussi, l'hypothèse consistant à dire que le trait [– connu] ne facilite pas la gestion de l'ensemble des niveaux textuels s'avère-t-elle pertinente. Les sujets, préalablement prévenus qu'ils auront à restituer l'histoire et conscients dès les premiers mots de celle-ci qu'elle leur est inconnue, préfèrent l'observer dans sa globalité plutôt que de se préoccuper du niveau du mot. Cependant, au moment de la restitution, le contenu est présent mais exprimé au moyen de mots absents du support initialement entendu.

1.2.2. L'âge

Comme le prédisait l'hypothèse testée ici, la variable de l'âge a une influence significative sur les proportions de vocables ajoutés ($F_{(5,54)} = 8,047$; $p < 0,0001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 12,830$; $p < 0,0001$ pour DAN).

Une analyse stimulus par stimulus fait apparaître deux stades acquisitionnels, tant dans le PCR que dans DAN : l'ensemble des enfants s'oppose significativement aux adultes ($p < 0,0001$).

L'hypothèse développementale est ici validée car il est clair — que le texte soit [+/- connu] — qu'il faille attendre l'âge adulte pour constater une augmentation des termes ajoutés : tous textes confondus par exemple, ces sujets utilisent deux fois plus de mots exempts des supports (41 % en moyenne) que l'ensemble des enfants (20 % en moyenne). Les adultes possèdent une réserve personnelle importante dans laquelle ils n'hésitent pas à puiser pour restituer les histoires proposées par l'expérimentation. Cela marque une certaine appropriation du contenu à restituer, une certaine prise de recul par rapport à la tâche à réaliser.

De manière à illustrer ces remarques, nous allons dresser des listes représentatives de ces deux stades dans le PCR et dans DAN. Pour sélectionner les inventaires qui vont être présentés, nous avons calculé les moyennes de pourcentage de vocables ajoutés par les enfants et par les adultes, dans le texte [+ connu] et dans le récit [– connu] puis nous avons cherché les restitutions se rapprochant le plus de ces nombres⁵⁰. Les chiffres obtenus sont les suivants : dans le PCR, 18 % des vocables des enfants sont des vocables ajoutés et c'est le cas de 22 % dans DAN ; pour les adultes, ces proportions équivalent à 39 % dans le PCR et 43,5 % dans DAN, soit le double.

Précisons que l'enfant qui représente le stade 1 du PCR est âgé de 9 ans tandis que celui qui illustre le stade 1 de DAN a 8 ans.

[V.12.1]

⁵⁰ Ici aussi, nous ne présentons les vocables que d'un seul sujet par stade, ne pouvant, par souci de lisibilité, faire figurer les vocables ajoutés par l'ensemble des sujets. Précisons que nous faisons attention à ce que le sujet choisi soit représentatif de la tranche d'âge à laquelle il appartient et rappelons que les listes complètes de vocables ajoutés figurent dans l'annexe 8.

PCR		DAN	
stade 1 (6/7/8/9/10 ans)	stade 2 (adultes)	stade 1 (6/7/8/9/10 ans)	stade 2 (adultes)
caillou	affolé	cache	accompagner
maman	attendre	chose	apercevoir
préparer	attirer	courage	appétissant
remplir	autorisation	délivrer	approcher
route	bout	foncer	bouger
se lever	commencer	installer	chemin
	connaître	pied	cinquième
	conseiller	repartir	comprendre
	croiser	retourner	continuer
	décider	s'approcher	coussin
	découper	se prendre	décider
	déduire		déplacer
	dernier		détour
	destination		devenir
	devoir		direction
	déguster		doux
	direction		douleur
	histoire		espérer
	immobilisé		faon
	impossible		feuillage
	inconnu		fièrement
	mal		histoire
	maman		installer
	mettre		joyeux
	émotion		libérer
	naïf		multitude
	nez		offrir
	paire		patte
	parler		père
	particulier		pied
	permettre		piège
	place		poule
	profiter		punir
	prévoir		réfléchir
	questionner		refuser
	raide		regretter
	résoudre		relâcher
	regarder		remercier
	remercier		reprendre
	repartir		retrouver
	repu		rêver

EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS

PCR		DAN	
	répondre		roux
	se lever		route
	se venger		saliver
	se recoucher		s'interroger
	se glisser		se libérer
	s'arrêter		se maudire
	s'éloigner		se prendre
	sentir		se promettre
	s'étonner		se proposer
	taper		se résoudre
	tenter		se tordre
	venue		situé
			souci
			suite
			tellement
			temps
			tuer
			viser

Ces listes montrent explicitement que les adultes ajoutent un grand nombre de vocables, observation qui témoigne d'un certain répertoire lexical.

Notons également que, quel que soit l'âge des sujets, les mots ajoutés entretiennent clairement un lien para-synonymique avec les mots présents dans les textes initiaux et non restitués. Cependant, cette stratégie est différente chez les enfants et chez les adultes : lorsque les jeunes sujets remplacent les mots des supports par des synonymes ou para-synonymes, ils ont tendance à leur préférer des termes moins coûteux cognitivement car plus fréquents tandis que les adultes ayant recours à cette stratégie substitutive orientent leur choix vers des termes plus coûteux car de rang moins élevé.

En effet, si l'on reprend les restitutions données en exemple, on s'aperçoit que le terme "caillou" trouvé dans le rappel du PCR (i.e. stade 1) est mis à la place de "pierre", terme utilisé par l'auteur du conte original. Il en est de même pour le mot "maman" qui remplace "mère", pour le terme "remplir" mis à la place de "fourrer", pour le mot "route" qui se substitue à "chemin", etc. Par exemple, si, en langue écrite, les termes "route" et "chemin" sont de rang quasi équivalent puisque "route" a un rang de 550 et chemin de 548, en langue parlée, le terme "route" est de rang 292 alors que "chemin" n'apparaît pas dans l'inventaire de Gougenheim *et al.* (1964). La restitution de DAN (i.e. stade 1) mène à des observations similaires : "cachette" remplace le mot "buisson" présent dans le support entendu, "courage" se substitue à "force", "installer" est mis à la place de "poser", etc.

Chez les adultes, au contraire, les mots "pierre", "mère" ou encore "buisson" ne donnent lieu à aucune substitution et sont repris tels quels mais, des verbes de parole, par exemple, comme "dire" sont abondamment remplacés par "conseiller", "regretter", "refuser", "regretter", etc. Il est évident que "conseiller" est de plus basse fréquence que "dire" : en langue parlée, "dire" se place au rang 28 alors que "conseiller" n'est pas classé

et, en langue écrite, "dire" apparaît au rang 37 tandis que "conseiller" occupe le rang 3307. Ces "termes remplaçants", inscrits dans le lexique mental puisque non entendus au cours de la tâche expérimentale, contribuent à la précision des contenus restitués. En effet, "dire" et "conseiller" appartiennent tous deux à la catégorie "verbe de parole" mais il est indéniable que "conseiller" soit [+ marqué] que "dire".

1.2.3. Le texte et l'âge

Le graphe 34 nous permet de dégager différents profils acquisitionnels. Sur le plan statistique, les 6, les 7, les 8, les 9 ans et les adultes s'opposent aux 10 ans qui sont les seuls chez qui on note une différence significative ($p = 0,003$).

Cependant, sur le plan interprétatif, l'étude suggère 3 stades : les 6, les 7, les 8 et les 9 ans se distinguent des 10 ans qui se différencient, à leur tour, des adultes. Il paraît, effectivement, évident que les différences non significatives chez les plus jeunes sujets ne s'expliquent pas de la même façon que celles qui sont repérées chez les adultes. Nous constatons donc que les 6, les 7, les 8 et les 9 ans ajoutent *très peu* de mots, et dans le PCR, et dans DAN alors que les adultes ajoutent *beaucoup* de mots à la fois en situation de restitution du texte [+ connu] et en situation de rappel de celui [- connu]. Autrement dit, pour ces cinq groupes d'âge, le trait [+/- connu] n'a aucune incidence sur l'insertion de mots nouveaux. En revanche, si ce paramètre a un effet significatif chez les sujets âgés de 10 ans, l'écart est dû aux données recueillies pour DAN car celles du PCR sont équivalentes à celles trouvées dans les tranches d'âge inférieures. En effet, c'est parce que la proportion de mots ajoutés augmente dans DAN que la différence devient significative.

Nous interprétons ces résultats en posant que les sujets âgés de 6 à 9 ans ont un stock lexical personnel plus pauvre que celui de leurs aînés. En revanche, à l'autre extrémité de la courbe développementale, les adultes parviennent, eux, non seulement à reprendre une partie des mots entendus mais à en introduire de nouveaux tout en respectant le contenu sémantique du texte à restituer. Ce comportement scriptural montre donc que les adultes ont un stock lexical plus important dans lequel ils n'hésitent pas à puiser en situation de rappel de textes. Quant aux sujets de 10 ans, cette étude permet de se rendre compte de l'augmentation du stock lexical et du développement du degré d'appropriation. En effet, si la restitution du récit [+ connu] ne permet pas ce constat, l'observation des données obtenues avec DAN montre qu'atteint cet âge, les enfants se détachent du texte à restituer et ajoutent des termes de manière significative.

Il est intéressant de voir que ces aspects se développent en priorité sur le texte [- connu] car cela montre que le PCR constitue, sur certains points, plus une contrainte qu'une aide, question que les linguistes et psychologues se posent régulièrement dès que l'expérimentation comprend une tâche à support (Gayraud *et al.*, 2000). En effet, ici, le PCR ne contribue pas à l'appropriation, à la distanciation par rapport au texte car les sujets, connaissant déjà l'histoire, "collent" à sa forme et ne s'aventurent pas sur les chemins de la nouveauté.

Ici encore, on constate qu'il faut rester prudent quant aux choix méthodologiques de manière à ce que l'interprétation des compétences des enfants ne soient pas biaisée par

le matériel utilisé.

Cependant, en raison des stades déterminés par cette analyse, il est également tentant de rappeler que l'activité grapho-motrice est automatisée à 9/10 ans seulement (Bereiter et Scardamalia, 1983 ; De Weck, 1991 ; Bourdin, 1994). Aussi se pourrait-il qu'un stock lexical riche soit disponible avant l'âge de 10 ans mais que les sujets, concentrés sur la formation des lettres et des mots, ne puissent en rendre compte.

2. PAR CATÉGORIE LEXICALE

2.1. HYPOTHÈSES

Nous allons vérifier si les résultats obtenus toutes catégories lexicales confondues se retrouvent au niveau des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes en *–ment*. Si tel est le cas, chacune des quatre catégories devrait être plus soumise à ajout dans DAN que dans le PCR.

Par ailleurs, les adultes devraient correspondre à la tranche d'âge rajoutant le plus de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbe en *–ment*.

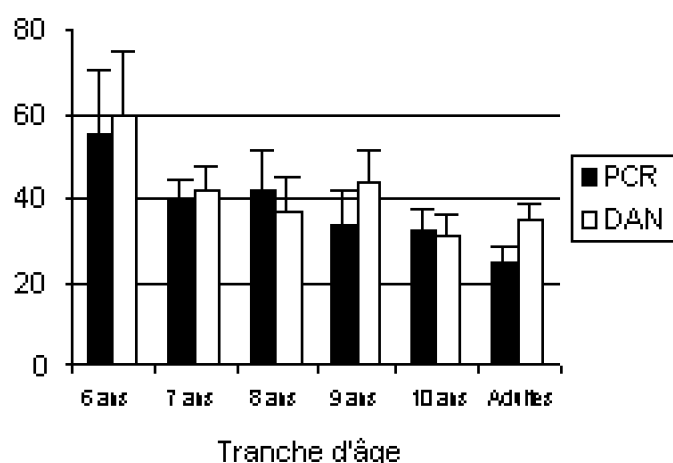
Enfin, nous pouvons nous demander si chacune des catégories observées contribue aux trois stades acquisitionnels dégagés par l'analyse globale (i.e. 6/7/8/9 ans vs 10 ans vs adultes).

2.2. RÉSULTATS

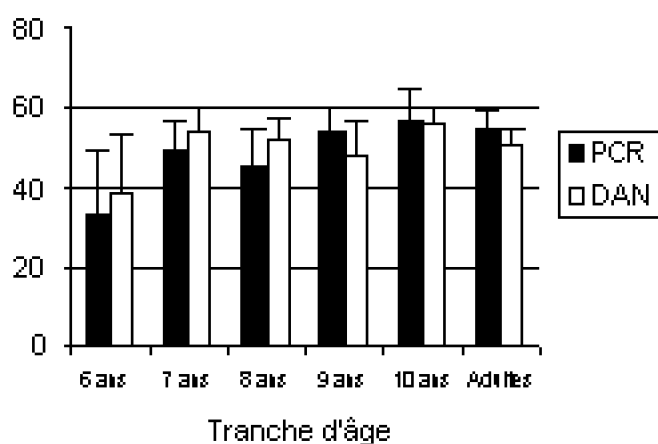
Pour l'analyse catégorie par catégorie, nous avons tenu, comme il en a été des précédents chapitres, à positionner les quatre graphes les uns à côté des autres de façon à, d'une part, faciliter les comparaisons et, d'autre part, rassembler les commentaires formulés sur ces histogrammes lorsque le profil des différentes courbes l'autorise. Les pourcentages présentés ont été calculés en divisant, par exemple, les noms-vocables ajoutés par le total de vocables lexicaux ajoutés, le nombre obtenu ayant ensuite été multiplié par 100. Le même calcul a été effectué pour les verbes, les adjectifs et les adverbes en *–ment*.

Tableau 50 : Pourcentage moyen de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes en *–ment* ajoutés, écart-type et centile en fonction du texte et de l'âge des sujets.

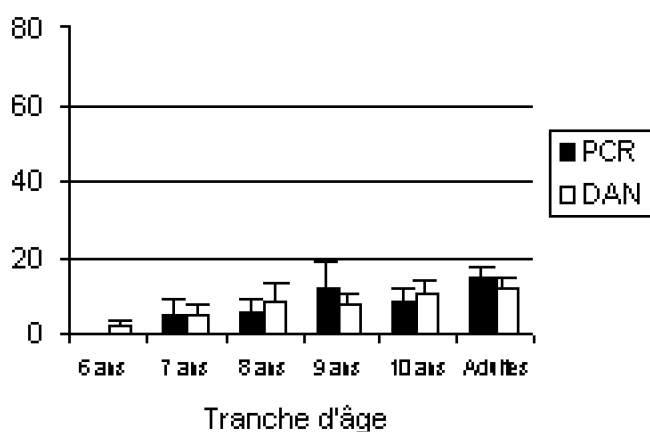
Text	Âge	Noms				Verbes				Adjectifs				Adverbes			
		% moyen	E.T. moyen	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}		% moyen	E.T. moyen	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}		% moyen	E.T. moyen	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}		% moyen	E.T. moyen	Centile 10 ^{ème} 90 ^{ème}	
PCR	6 ans	55	31,1	12,5	100	33,5	31,4	0	87,5	0	0	0	0	1,5	4,5	0	8,5
	7 ans	39,5	9,8	29	56,5	49,5	14,6	31,5	65,5	5	8,6	0	19	1,5	4,5	0	8,5
	8 ans	42	18,4	16,5	79	45	19,3	16,5	69	5,5	8,1	0	19,5	2	3,8	0	9
	9 ans	33,5	15,8	10	50	53,5	13,4	37	70,5	12	13,7	0	34	0,7	2,2	0	3,5
	10 ans	32,5	10,3	18,5	47	56,5	15,8	39,5	72,5	8,5	7,2	0	18,5	2,5	4	0	9
	Adultes	25	5,6	18	33,5	55	8	45,5	69	14,5	6,3	8	24,5	2	2,2	0	5,5
DAN	6 ans	60	29,8	16,5	100	38,5	29,2	0	83,5	1,5	4,5	0	7	0	0	0	0
	7 ans	41,5	12,9	25	59	53,5	14	35,5	67	4,5	5,7	0	12,5	0,7	2,2	0	3,5
	8 ans	37	15,4	19,5	62	52	11,9	35	64	8	10,4	0	27	2,5	4,9	0	11,5
	9 ans	43	16,2	21,5	64,5	48	17,3	21	66,5	7,5	5,9	0	14,5	1,5	4	0	8,5
	10 ans	31	9,7	16,5	41,5	55,5	9,4	43,5	68,5	10	7,8	0	20	3	2,9	0	6,5
	Adultes	35	6,7	28	44,5	50,5	8,6	37,5	59	12,5	4,8	7	19	2	2,1	0	5,5



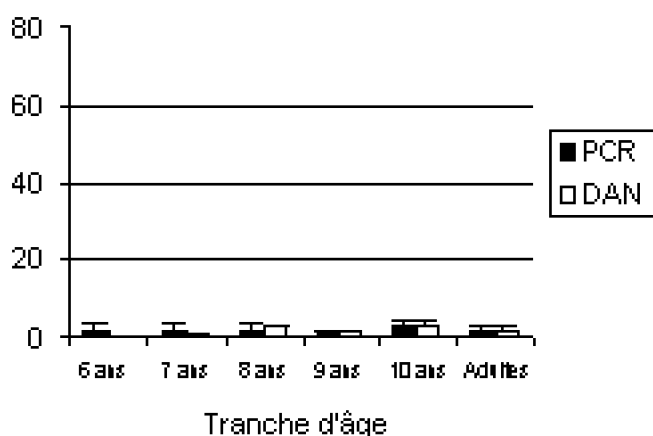
Graph 35 : Pourcentage moyen de noms ajoutés et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 36 : Pourcentage moyen de verbes ajoutés et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 37 : Pourcentage moyen d'adjectifs ajoutés et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.



Graphe 38 : Pourcentage moyen d'adverbes ajoutés et écart-type en fonction du texte et de l'âge des sujets.

.2.1. Le texte

Quelle que soit la catégorie, les différences entre les proportions de vocables ajoutés dans le PCR et dans DAN ne sont pas significatives : seule l'association des quatre catégories mène à un écart significatif toutes catégories lexicales confondues (i.e. graphe 34) car aucune d'entre elles ne contribue spécifiquement à cette différence.

2.2.2. L'âge

Pour répondre à cette l'hypothèse prédisant que les adultes devraient correspondre à la tranche d'âge ajoutant le plus de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes en *–ment*, l'analyse s'organise en deux temps : l'examen des noms est indépendant de celui des verbes, des adjectifs et des adverbes en *–ment* qui, eux, donnent lieu à une seule et même étude. La raison à cette répartition est que les différentes catégories lexicales ne sont pas sollicitées de la même manière selon l'âge des sujets : pour les noms, on peut dégager deux paliers développementaux alors que pour les verbes, les adjectifs et les adverbes en *–ment*, l'ensemble des enfants et des adultes se comportent similairement.

2.2.2.1. Le cas des noms

Au sujet de la catégorie nominale, la variable "âge" a un effet significatif sur les proportions de noms ajoutés ($F_{(5,54)} = 4,615$; $p = 0,001$ pour le PCR et $F_{(5,54)} = 3,504$; $p = 0,02$ pour DAN). Comme nous venons de le dire, tant pour le PCR que pour DAN, on peut dégager deux stades acquisitionnels : le premier se compose des enfants âgés de 6 ans et le second rassemble les cinq autres tranches d'âge. Dans le PCR, les 6 ans, qui obtiennent un pourcentage de 62,5 %, s'opposent aux cinq autres tranches d'âge ($p = 0,01$) qui elles affichent en moyenne 35,5 %. Dans DAN, 60 % des noms de ces jeunes enfants sont ajoutés, ce qui les distingue de leurs aînés ($p = 0,02$) pour qui ce même pourcentage équivaut à 37,5 % en moyenne.

Cette observation s'explique aisément dès que l'on observe les restitutions des 6 ans : comme nous l'avons déjà évoqué, les sujets de cet âge ont tendance à aller vers des termes fréquents, peu coûteux cognitivement et nous émettons l'hypothèse que les items nominaux employés par les auteurs des textes-supports sont de trop basse fréquence pour ces enfants qui viennent d'entrer dans l'écrit. Aussi les sujets les remplacent-ils par des termes qui leur sont plus familiers, d'où une importante proportion de noms ajoutés pour ces sujets-là.

Nous allons dresser un inventaire de ces noms insérés par les 6 ans dans le PCR et dans DAN puis nous tenterons de retracer les stratégies cognitives ayant conduit les sujets à utiliser les noms inscrits dans les listes plutôt que de reprendre ceux proposés par le texte initial.

[V.12.2]

PCR	DAN
bûcheron	animal
confiture	arme
course	bête
fête	coussin
fin	hérisson
garçon	indien
gâteau	loup
grand mémé	manteau
jus d'orange	nez
maman	piège
mamie	
mémé	
pain	
plaque	

L'observation de ces listes de noms illustre que les enfants de 6 ans emploient, pour remplacer certains des termes du support entendu, diverses stratégies que nous allons présenter ici :

Problèmes de décentration

Le champ sémantique illustrant le plus efficacement ce premier point n'est autre que celui de la parenté dans le PCR : la "mère" devient une "maman", la "grand-mère" se transforme en "mémé", en "mamie" ou encore en "grand-mémé" selon, nous imaginons, la façon dont le jeune sujet appelle ses proches. Ces exemples rappellent que les enfants ne parviennent à décentraliser leur attention de leur propre vécu, qu'autour de l'âge de 8/9 ans (Piaget, 1923).

Il nous semble qu'il en soit exactement de même avec les aliments constitutifs du panier destiné à la grand-mère : nous notons, dans les noms ajoutés, des mots tels que "confiture" ou "pain" et si l'on observe les restitutions dont ces vocables sont issus, on constate que le sujet ayant remplacé "beurre" par "confiture" maintient le terme de "galette" alors que l'enfant introduisant le "pain", le met à la place de "galette" et conserve le vocable "beurre" comme le montrent les exemples [V.12.3] et [V.12.4] :

[V.12.3] PAU 6F0E1 (6)

2. qiu <alè> chez sa granmère 3. pour lui donner la galè et le po de qonsipu

[V.12.4] ARI 6F9E1 (19)

6. et apporte lui se petit pain et se bou de beur

Nous pensons que ces sujets composent leur panier d'éléments compatibles c'est-à-dire d'éléments qui, pour eux, "vont ensemble". Il est vrai qu'il paraît moins absurde d'ajouter de la confiture que du beurre sur une galette, le beurre accompagnant, en revanche, parfaitement le pain. De même, et toujours au sujet du contenu du panier, un des sujets, certainement plus habitué à voir des "*plaquettes* de beurre" plutôt que des "*pots* de

beurre" remplace "pot" par "plaquette" et un autre "galette" par "gâteau".

De même, un grand nombre de sujets définit par le nom "course" le parcours parallèle du PCR et du loup. Outre le fait que "faire la course" corresponde à une activité ludique très prisée chez les jeunes enfants, nous pensons que la présence du verbe "courir" soit à l'origine de cette introduction. En effet, le texte initial décrit cette scène de la manière suivante :

[V.12.5] Texte initial (175)

55. Le loup se mit à **courir** de toutes ses forces sur le chemin

Il est à préciser qu'en écrivant le mot "course", qui implique un premier et un dernier, les enfants se placent du point de vue du loup car seul ce personnage espère arriver premier chez la grand-mère de l'enfant. En effet, le PCR ignore qu'il vient de s'engager dans un traquenard et pour lui, il ne s'agit en rien d'une course.

Problèmes de complexité graphique

Certains termes sont, nous semble-t-il, difficiles à écrire et les sujets de 6 ans n'hésitent pas à les remplacer, c'est-à-dire qu'ils mettent en place des stratégies d'évitement. Nous pensons, par exemple, au mot "oreiller" qui n'est repris par aucun de ces jeunes sujets qui lui préfèrent le terme de "coussin". Pourtant, les fréquences de chacun des deux noms montrent que "coussin" est moins courant qu'"oreiller" : si chacun de ces termes est absent des 1063 vocables de Gougenheim *et al.* (1964), dans la liste littéraire, "coussin" obtient 7504 et "oreiller" 4398.

Au delà de ces chiffres, le corpus montre que "coussin" est régulièrement précédé de rature (ex. [V.12.6]). Aussi pensons-nous que l'enfant cherche à réécrire "oreiller" mais que, n'y parvenant pas, il opte pour "coussin" qui lui cause, en apparence, moins de difficultés. En effet, le son [o], qui commence le mot "oreiller", correspond au segment vocalique multipliant le plus de graphies (i.e. "eau", "au", "o"). Aussi serait-il tout à fait probable que cette particularité ait pu gêner l'enfant qui a fini par opter par un synonyme ou plutôt parasyndonyme, en rappel des points énoncés précédemment au sujet de la synonymie pure.

[V.12.6] ARI 6F9E2 (25)

10. et lui demanda 11. de lui faire un <> <au> **cousin** an pau de <rem> renard

Cet exemple illustre parfaitement l'hypothèse que nous venons d'énoncer. Le sujet fait une première rature illisible, puis continue par un "au" qu'il finit par éliminer pour alors faire apparaître le terme "coussin". En effet, les sons vocaliques de "coussin", à savoir [u] et [E\$] n'impliquent pas de choix entre différentes graphies. Au sujet de ce même terme "oreiller", il est à noter qu'un sujet le remplace également par "manteau".

[V.12.7] WIL 6G7E2 (4)

2. ge ve une pau de renar. 3. pour fère un <manto> **mantau**

Cet exemple renforce le commentaire effectué sur les problèmes que pouvait engendrer l'écriture du son [o] : le sujet termine "manteau" par "o" puis biffe ce qu'il vient de faire

pour rectifier la fin du terme qu'il présente alors sous une autre forme, malheureusement, toujours erronée. Précisons que, dans ce même vocable, se trouve également la voyelle nasale [A\$] qui peut être rendu de différentes manières aussi mais qui ne semble pas problématique pour le sujet du fait qu'elle reste stable d'une graphie à l'autre : ici, on sent bien que l'enfant tâtonne pour trouver l'orthographe de la deuxième voyelle et non celle de la première.

Quoi qu'il en soit de cette parenthèse, le fait d'écrire "manteau" à la place d'"oreiller" relèverait alors de ce que nous évoquions précédemment : l'enfant ne parvient pas à se décentraliser de son vécu, de son savoir extra-linguistique et il est clair qu'une peau de bête sert plus régulièrement à la confection de manteau qu'à celle d'oreiller d'où l'expression presque lexicalisée "manteau de fourrure" par rapport à celle d'"oreiller de fourrure" nettement moins fréquente !

Toujours au sujet du son [o], peut-être est-ce pour éviter d'avoir à l'écrire qu'un des sujets écrit "nez" à la place de "museau".

Vient ensuite le mot "porc-épic" qu'aucun enfant de 6 ans a écrit. Ces plus jeunes sujets emploient, à la place de "porc-épic", "hérisson", "bête" et "animal". "Porc-épic" semble être le nom du corpus posant le plus de difficultés aux sujets de tous âges. Ce constat vient du fait qu'il correspond au mot restitué sous le plus de formes erronées différentes :

Tableau 51 : Les formes erronées du vocable "porc-épic" dans le corpus.

7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Adultes
porc-épic	port quépic	porc-épis	porc épique	porc-épic
porcépic	por quepic	porc-épic	porc épique	porquépic
porcepique	porc et pic	porc quépic	poque et pic	porc et pic
portépic	porquépic	porcépic	porquépic	por-épic
porqué pique	porcépic	port et pic	porquépic	porc qui pique
participe	portépic		porc et pic	cochon qui pique
porté pic	porqepique			

Spécifions qu'il est intéressant de voir que les sujets ayant repris "porc-épic" par "hérisson" ont conservé le trait pertinent de l'animal, à savoir le fait d'être couvert de piquants. Des erreurs comme "porquépic" montrent que ce qui pose problème est, en partie, la segmentation du mot composé. Aussi des expressions comme "porc qui pique" ou "cochon qui pique" sont-elles extrêmement ingénieuses en ce sens qu'elles reprennent les sèmes du vocable initial (i.e. "porc" ou "cochon" et "piquant") en permettant d'éviter ces difficultés de découpage.

Les termes "bête" ou "animal" sont plus vagues mais sont une possibilité d'éviter l'écriture du mot perturbateur. Ces deux mots font appel à la même stratégie utilisée lorsque pour "fusil", un sujet écrit "arme" ou pour "trappe", un autre écrit "piège". Dans notre corpus, "porc-épic", "fusil" et "trappe" sont les hyponymes respectifs d'"animal" et d'"arme" et de "piège" et "animal", "arme" et "piège" sont les hyperonymes de "porc-épic", "fusil" et "trappe".

Si l'on devait classer ces termes dans la hiérarchie à trois niveaux établie par Rosch *et al.* (1976) (cf. chapitre 9), "animal", "arme" et "piège" apparaîtraient certainement au niveau superordonné de la grille de classement et ce constat est en inadéquation avec la théorie des auteurs qui prédit que ce sont les termes "fusil", "porc-épic" et "trappe" qui auraient dû sortir en priorité.

Nous rappelons alors que la tâche est écrite et non orale et que les mots constituant le niveau de base sont relativement complexes d'écriture comme nous l'avons montré avec l'exemple de "porc-épic". Par contre, il est intéressant de noter que lorsque l'on ne parvient pas à inscrire un terme basique, on a recours à celui du niveau supérieur, celui caractérisant le niveau superordonné de la hiérarchie.

Changement de champ sémantique

Certains vocables ajoutés ne sont pas mis à la place de mots du texte initial : par exemple, dans les restitutions du PCR des 6 ans, on trouve "fête" et "jus d'orange". En observant, de manière fine, le texte de l'enfant ayant produit ces deux noms, on s'aperçoit que "gâteau" remplace "galette" (nous en avons déjà parlé) et que c'est précisément cette substitution qui entraîne le sujet vers un autre champ sémantique, à savoir celui de la "fête" où l'on mange des gâteaux et boit du jus d'orange :

[V.12.8] ROX 6F3E1 (10)

8. et come sa <l> elle poura <q> aporeté des <ge> gâteau 9. et on poura boire du **judorenge** 10. et on poura fer la **feate**.

Précisons que cet exemple est le seul cas du corpus où l'on trouve un ajout de signifié et un ajout de signifiant.

Autres

Certaines des autres substitutions sont, elles aussi, explicables mais n'entrent dans aucune des trois catégories ici définies et illustrées.

Par exemple, le fait que le chasseur soit remplacé par un bûcheron est tout à fait compréhensible. En effet, rappelons que pour aller chez sa grand-mère, le PCR doit passer par l'intérieur de la forêt (i.e. SCN II) et, par relation métonymique, la personne oeuvrant dans ce lieu que se doit de traverser le PCR n'est autre que le bûcheron. Ce raisonnement peut donc expliquer la confusion de l'enfant, le terme "bûcheron" n'étant, nous semble-t-il, ni plus fréquent, ni plus aisé d'écriture que "chasseur".

On note également l'ajout du vocable "garçon" comme le montre l'exemple [V.12.9] :

[V.12.9] SON 6G5E1 (18)

1. il etait un fois un <c> petit **garçon** 2. qui <q> appelait le petit chaperon <gou> rouge.

Il est clair que, pour ce sujet, le PCR est de sexe masculin. Cette conviction est constante dans le texte étant donné que l'héroïne est reprise par les anaphores pronominales de troisième personne sujet ou complément "il" et "le". Cependant, ici aussi, cette confusion

est tout à fait légitime car même si le texte initial commence par "Il était une fois *une* adorable *petite fillette*...", la demoiselle en question est, dès le début du conte, surnommée "*le Petit Chaperon Rouge*" et si l'adjectif "rouge" est neutre quant à sa catégorisation en genre, les trois autres mots constitutifs du syntagme nominal sont clairement de genre masculin. Aussi s'agit-il bien d'une fille mais cette fille a un surnom masculin et, il est fréquent que les plus jeunes sujets la considère tantôt de sexe masculin, tantôt de sexe féminin (Gonnand, 1995).

Avec "indien", qui n'apparaît pas dans le texte original de DAN, le sujet renvoie, en fait, au "papa de la petite indienne", syntagme présent dans le support entendu. Ici, l'enfant fait une inférence : si la personne à laquelle il doit référer est le père d'une fillette et que cette fillette est une indienne alors le papa de cette indienne est forcément un indien.

Pour le mot "loup", employé par un des sujets de 6 ans lors de la restitution du récit [– connu], on peut avancer deux explications à cette substitution : d'une part, elle peut venir du fait que la tâche de rappel du PCR, où l'élément perturbateur n'est autre qu'un loup, a précédé celle de DAN. D'autre part, dans les contes, légendes et fables, les animaux sources d'encombres correspondent fréquemment au renard ou au loup. Aussi est-il fort probable que pour une des raisons et/ou pour l'autre, l'enfant, absorbé par son travail d'écriture et de restitution de contenu, a confondu, un court instant, les différentes histoires déjà entendues.

Nous terminerons cette analyse de substitution nominale, en considérant le mot "fin". De nombreux sujets achèvent le conte du PCR en écrivant ce terme qui n'apparaît évidemment pas sur le support auditif proposé. Nous pensons que les sujets sont, encore une fois, influencés par leur propre expérience, à savoir que ce mot constitue régulièrement la dernière image des dessins animés ou autres films pour enfants. Dans cette perspective, on peut, cependant, se demander pourquoi il n'a jamais été inscrit à la fin des restitutions de DAN. Peut-être pouvons-nous interpréter cette différence par le fait que les sujets, venant de restituer un contenu narratif inconnu auparavant, sont non assurés de l'exhaustivité des informations rappelées et n'osent pas inscrire cette marque d'achèvement conscient.

Une autre explication semble toutefois possible : les sujets, étant familiarisés avec le PCR, l'auraient "rangé" dans la catégorie "script" (cf. chapitre 1) qui suit un schéma organisationnel très précis, avec un début et, dans le cas qui nous intéresse ici, une fin.

2.2.2.2. Le cas des verbes, des adjectifs et des adverbes en *–ment*

Pour les catégories "verbe", "adjectif" et "adverbe en *–ment*" du PCR et de DAN, la variable "âge" a une influence non significative sur les proportions de mots ajoutés. Pour ce qui est de l'identification de profils acquisitionnels, quelle que soit la catégorie lexicale et quel que soit le texte, les tests statistiques n'en font apparaître qu'un seul, c'est-à-dire que l'ensemble des sujets (i.e. enfants et adultes) ajoutent verbes, adjectifs et adverbes dans des proportions tout à fait comparables.

Notons toutefois que dans le cas des verbes même si la différence entre les 6 et les 7 ans n'est pas significative, on remarque que les proportions notées pour cette catégorie

compensent celles des noms. En effet, dès l'âge de 7 ans, on constate une augmentation des pourcentages de vocables verbaux ajoutés : si les 6 ans ajoutent 33,5 % de verbes dans le PCR et 38,5 % dans DAN, les moyennes obtenues par les cinq autres tranches d'âge réunies sont de 52 % tant pour le PCR que pour DAN. Ces chiffres, comparés à ceux des noms (i.e. 6 ans PCR = 62,5 % et 7/8/9/10 ans et adultes PCR = 35,5 % ; 6 ans DAN = 60 % et 7/8/9/10 ans et adultes DAN = 37,5 %), conduisent à une conclusion extrêmement intéressante.

Rappelons-nous, en effet, de la figure 24 (cf. introduction de la cinquième partie / page 236), empruntée à Gayraud (2000) et modifiée pour les besoins de notre propre étude : ce schéma pose que les unités de rang maximal correspondent aux items grammaticaux, les items lexicaux étant de plus basse fréquence. Cependant, précisons que, dans la catégorie des mots lexicaux, les verbes sont moins lexicalisés que les noms qui ont tendance à être de plus basse fréquence encore.

Sur la base de ces considérations et comme nous avons commencé à en parler au sujet de la variable "âge" toutes catégories lexicales confondues, on comprend alors que les 6 ans remplacent certains noms tandis que les sujets plus âgés remplacent certains verbes. Il semble maintenant clair que les 6 ans éliminent les termes de trop basse fréquence (i.e. les noms) mais conservent les items de haute fréquence (i.e. les verbes) et les cinq autres tranches d'âge maintiennent les mots de basse fréquence (i.e. les noms) et remplacent les termes de trop haute fréquence (i.e. les verbes). Aussi les restitutions des 6 ans se composent-elles presque exclusivement d'items de haute fréquence alors que celles des 7, des 8, des 9, des 10 ans et des adultes contiennent principalement des items de basse fréquence.

Précisons que si, dans la majeure partie des cas, les catégories lexicales sont respectées, c'est-à-dire qu'un nom est remplacé par un nom et un verbe par un verbe, il arrive que les sujets âgés nominalisent des termes présentés sous forme verbale dans le support initial. Nous pensons notamment au verbe "ronfler" qui devient régulièrement "ronflement" chez beaucoup de sujets.

En ce qui concerne les adjectifs et les adverbes, nous ne nous permettons pas de formuler quelque conclusion que ce soit à leur sujet étant donné les faibles proportions d'ajout relevées.

2.2.3. Le texte et l'âge

Étant donné que, lorsque les sujets ajoutent des termes relevant d'une catégorie particulière, il le font à la fois en situation [+ connu] et en situation [- connu] (i.e. noms chez les 6 ans par exemple), aucune différence n'est significative entre les proportions de mots ajoutés pour la restitution de PCR et pour celle de DAN. Cette remarque s'applique donc à l'ensemble des tranches d'âge et des catégories lexicales.

Autrement dit, les trois stades dégagés par l'analyse toutes catégories confondues ne se retrouvent pour aucune catégorie et cette tripartition notée au niveau global est donc le résultat de la combinaison des quatre catégories et non l'effet d'une en particulier.

RÉCAPITULATIF

Comme il en a été des différents chapitres de cette thèse, nous allons, à présent, récapituler les points qui se sont révélés intéressants et pour cela nous allons passer en revue les différentes hypothèses testées et les conclusions auxquelles elles nous ont conduit.

Toutes catégories confondues, nous pensions qu'il y aurait un pourcentage d'ajout plus élevé dans le cas des restitutions du texte [– connu]. Cette intuition s'est construite, d'une part, sur le constat tout simple que les rappels de DAN ont une densité lexicale significativement plus importante que celle du PCR (cf. chapitre 4) pour une proportion de vocables lexicaux restitués plus faible (cf. chapitre 10). D'autre part, les précédents chapitres ont pu montrer qu'il est difficile de prêter une pareille attention à tous les niveaux de traitement du texte. Aussi, les sujets, concentrés sur l'aspect sémantique de manière à pouvoir restituer l'histoire ensuite, ne se préoccupent-ils qu'accessoirement du niveau plus formel, c'est-à-dire du niveau du mot. Les données ont donc confirmé cette hypothèse, autrement dit en situation de restitution du texte [– connu], les sujets ont, a priori, observé le récit dans sa globalité — ou, tout au moins, jusqu'au niveau interpropositionnel puisque les tournures syntaxiques sont reprises très littéralement (cf. chapitre 6) — et se servent de leur stock lexical personnel, non activé par le texte initial pour réécrire celui-ci.

Toujours pour ce qui est du corpus envisagé d'un point de vue global c'est-à-dire toutes catégories lexicales confondues, mais dans une perspective plus développementale, nous pensons que restituer une histoire avec ses propres mots nécessite, d'une part, un stock lexical personnel important et, d'autre part, une certaine prise de recul pour permettre une parfaite appropriation du produit à rappeler. En raison de ces exigences, les enfants devraient se suffire des termes induits par les supports tandis que les sujets plus âgés puiseraient dans leur propre lexique mental. C'est exactement ce qu'il se passe et l'hypothèse acquisitionnelle est donc, elle aussi, validée. En fait, les sujets se répartissent, tant pour le PCR que pour DAN, selon deux groupes : les 6 ans d'un côté et les cinq autres tranches d'âge de l'autre. D'un point de vue plus qualitatif, on a pu noter que les termes ajoutés entretiennent toujours un lien avec ceux proposés par les supports mais qu'à chacun des profils (i.e. 6 ans vs 7/8/9/10 ans et adultes) correspondait une stratégie de substitution particulière. Les plus jeunes enfants se tournent vers des termes de fréquence plus élevée, c'est-à-dire moins coûteux que ceux induits par les supports, alors que les plus âgés ont tendance à choisir des unités moins fréquentes que celles des textes initiaux.

Toutes catégories lexicales confondues, une dernière hypothèse a été expérimentée : la supériorité de vocables ajoutés dans DAN est-elle effective chez l'ensemble des tranches d'âge ou chez certaines seulement ? L'examen des données a pu montrer qu'une seule tranche d'âge affiche une différence significative entre les pourcentages de termes ajoutés dans le PCR et dans DAN, c'est celle des 10 ans. Avant cet âge, les sujets ajoutent peu de mots et dans le PCR et dans DAN, et ce, en raison d'un stock lexical personnel relativement pauvre. Après 10 ans, c'est-à-dire à l'âge adulte, les sujets en ajoutent beaucoup, tant dans le PCR que dans DAN, ce qui contribue d'ailleurs à la

diversité lexicale notée dans le chapitre 9 car s'ils ajoutent des vocables, ils en restituent également une grande partie (cf. chapitre 10).

Le stade intéressant ici reste celui où l'on enregistre un écart significatif entre les supports [+/- connu] (i.e. 10 ans), et ce, pour deux raisons essentielles : la première est qu'il faudrait attendre cet âge pour que les sujets commencent à puiser dans un lexique mental non induit par la phase de préparation et, deuxièmement, cette différence témoigne du fait que la restitution d'un texte [+ connu] "bloque" les sujets en ce sens que, ayant enregistré les termes de l'auteur, ils n'en emploient pas d'autres que ceux-ci puisque l'on vient de leur demander de réécrire le récit qu'ils venaient d'entendre. À ce sujet, nous nous rappelons qu'au moment de se mettre à restituer le PCR, certains enfants nous ont demandé s'ils devaient réécrire tous les mots dont ils se rappelaient : connaissant bien le conte et ses constituants, ce nombre devait leur paraître tellement important qu'il les affolait, d'où leur question.

Précisons que nous avons également, et de nouveau, évoqué les difficultés liées à la non-automatisation des activités grapho-motrices qui, nous l'avons déjà montré, s'automatisent autour de l'âge de 9/10 ans.

Catégorie par catégorie aussi, nous avons répondu à trois questions : dans un premier temps, nous nous sommes demandée si les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes en *-ment* contribueraient tous au fait que les restitutions du texte [- connu] contiennent plus de vocables ajoutés que les rappels du texte [+ connu]. Après avoir considéré chacune des catégories, nous pouvons aujourd'hui affirmer que c'est la combinaison des quatre qui donne lieu à une différence significative entre DAN et le PCR car, prises séparément, aucun écart n'apparaît comme statistiquement pertinent.

Deuxièmement, nous nous demandions si chacune des quatre catégories ferait apparaître les deux paliers acquisitionnels relevés toutes catégories lexicales confondues (i.e. 6 ans d'un côté et 7/8/9/10 ans et adultes de l'autre). En fait, seule l'analyse des noms permet d'aboutir à cette bipartition des données, les verbes, les adjectifs et les adverbes en *-ment* ne laissant, statistiquement parlant, apparaître aucun stade développemental.

Pour la catégorie nominale, nous en sommes arrivée à la conclusion que les noms utilisés par les auteurs des textes initiaux devaient être de trop basse fréquence pour des enfants de 6 ans qui, tout en conservant le sens des énoncés, optent pour des vocables de rang supérieur, c'est-à-dire moins coûteux cognitivement. Nous avons alors décrit différentes stratégies de substitution qui ont permis de mieux comprendre les choix de ces plus jeunes sujets.

En ce qui concerne les trois autres catégories, nous n'avons pas fait cas des adjectifs et des adverbes du fait qu'ils sont ajoutés en nombre très faible. En revanche, pour les verbes, même si la différence n'est pas significative, on peut noter une cassure assez nette entre le comportement des 6 et des 7 ans et cette observation nous mène à penser que si les 6 ans remplacent les noms, les sujets à partir de 7 ans ont tendance à remplacer les verbes. Plus précisément, les enfants de 6 ans se dirigent vers des termes de plus haute fréquence que celle des items proposés par les supports, c'est-à-dire que les noms restent des noms mais ils sont de rang de fréquence plus élevée tandis que les

enfants plus âgés et les adultes se tournent vers des vocables de plus basse fréquence que celle des termes utilisés par les auteurs : dans la majeure partie des cas, les verbes demeurent des verbes mais ils sont de plus basse fréquence que celle des items initialement entendus.

Autrement dit, les productions des 6 ans — ayant conservé les verbes introduits par les auteurs, remplacé les noms par des noms plus fréquents et utilisé très peu d'adjectifs et d'adverbes — ne se composent aujourd'hui que d'items de haute fréquence alors que celles des sujets plus âgés — ayant remplacé les verbes par des verbes de plus basse fréquence, conservé les noms et introduit quelques adjectifs et adverbes — ne contiennent que des items de basse fréquence.

Enfin, nous nous sommes questionnée au sujet des trois paliers relevés toutes catégories lexicales confondues : les données organisées par catégorie permettraient-elles de retrouver les trois stades notés ultérieurement ? Ici aussi, ce regroupement identifiable toutes catégories confondues ne se retrouve ni dans les noms, ni dans les verbes, ni dans les adjectifs et ni dans les adverbes en *-ment*. Cela signifie, qu'ici encore, c'est l'action commune des quatre catégories qui fait que l'on aboutit, lorsqu'elles se confondent, à une différence marquée chez les 10 ans et non chez les cinq autres tranches d'âge. En effet, quelle que soit la catégorie étudiée, ou quel que soit l'âge, on ne note aucune différence significative entre les restitutions du PCR et celles de DAN, pas même à l'âge de 10 ans.

CONCLUSION

Ces cinq chapitres, dédiés à l'analyse du lexique des textes initiaux et des restitutions qui en ont été faites par les sujets, ont montré que les tâches de rappel, quelles que soient les propriétés du matériel à restituer, contribuent à l'introduction d'items lexicaux dans les restitutions.

Le ministère de l'Éducation Nationale peut donc être assuré du rôle favorable joué par l'activité de rappel. À ce sujet, nous avons d'ailleurs insisté sur l'attention qui doit être portée aux choix de méthode (Fisher, 1980 ; French et Nelson, 1982 ; Hudson, 1986 ; Seidman *et al.*, 1986 ; Berman, 1999 ; Gayraud *et al.*, 2000). En effet, l'utilisation d'une tâche unique conduit à des conclusions nécessairement partielles : par exemple, Gayraud (2000), en travaillant en production spontanée, a montré que la densité lexicale augmente significativement en fonction de la variable "âge". Or, il n'en est rien de nos données recueillies sur la base d'un protocole de rappel de textes : dès l'âge de 6 ans, les sujets produisent des récits denses. Cela est extrêmement important en ce sens que les capacités des enfants peuvent être, selon les cas, *sous* ou *surestimées*. Ce paramètre est donc sérieusement à prendre en compte.

De même, le protocole expérimental, dans sa globalité, indique que la mémoire sémantique prend le pas sur la mémoire formelle.

Cependant, c'est en considérant la nature des unités informationnelles utilisées que

nous avons abouti à des résultats tout à fait intéressants : si les adjectifs et les adverbes en *-ment* ne dévoilent que très peu d'indices sur les stratégies de restitution mises en oeuvre par les sujets, les catégories nominale et verbale sont, au contraire, extrêmement révélatrices des activités cognitives qui sous-tendent ces manoeuvres.

Cette partie a, en effet, montré qu'en situation de rappel du texte [+ connu], les sujets privilégiaient les noms tandis qu'en situation de restitution du support [- connu], ils avantageaient les verbes.

Au sujet des noms dans le PCR, les cinq chapitres indiquent qu'ils sont en quantité plus importante que les verbes (cf. chapitre 8), qu'ils sont plus diversifiés que les verbes (cf. chapitre 9) et qu'ils sont mieux restitués que les verbes (cf. chapitre 10) et il se passe exactement le même phénomène pour les verbes dans DAN. Cela signifierait donc que la connaissance préalable de l'histoire soit un paramètre décisif, voire strictement nécessaire à l'introduction de noms. N'oublions pas toutefois la particularité du conte qui est qu'il soit répétitif quant aux différentes actions des personnages. Aussi peut-on imaginer que la restitution d'un texte [+ connu] où chaque acteur réalise des actions bien propres à lui sans avoir, en outre, à les reproduire à différents moments de l'histoire mènerait à une prise en compte et des noms — du fait que le support soit déjà connu — et des verbes — du fait que le support soit déjà connu et que les actions soient uniques. De même qu'il faut être attentif aux choix méthodologiques, du moment que l'on a choisi de travailler en situation de restitution, il faut s'interroger sur les caractéristiques du support proposé aux sujets : par exemple, si seule la tâche [+ connu] avait été considérée ici, on aurait pu conclure qu'en situation de restitution, les sujets prêtent peu attention à la catégorie verbale, alors que placés dans un autre contexte (i.e. restitution d'un texte [- connu]), les mêmes sujets s'avèrent capables de la considérer pleinement.

Cette interprétation est renforcée par l'examen des termes ajoutés par les sujets, c'est-à-dire exempts des supports initiaux. En effet, cette ultime analyse a départagé les sujets en deux groupes : le premier se constituait des enfants de 6 ans et le second se composait des cinq autres tranches d'âge. Pour remplacer les noms, les plus jeunes sujets, tout en conservant la même catégorie, choisissent des termes de plus haute fréquence que celle correspondant aux items nominaux des supports, c'est-à-dire d'activation cognitive moins coûteuse. À l'inverse, à partir de 7 ans, les sujets qui modifient les verbes entendus, optent pour des termes de plus basse fréquence que celle observée dans les textes initiaux, c'est-à-dire d'activation cognitive plus coûteuse.

Il y aurait donc clairement une corrélation entre, d'une part, la fréquence des items et le trait [+/- connu] et, d'autre part, la fréquence des items et l'âge des sujets.

Une autre différence non négligeable a pu être notée : quelle que soit la catégorie lexicale observée, les items utilisés pour restituer l'histoire du PCR permettent, même chez les enfants les plus jeunes (i.e. 6 ans), la reconnaissance du conte alors que ceux employés pour rappeler le récit de DAN ne permettent pas l'identification de l'histoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse s'est intéressée à l'acquisition de l'écrit par différentes tranches d'âge en observant l'état de la narration en situation de rappel immédiat de textes plus ou moins connus.

Pour observer cette mise en place du *savoir-raconter-par-écrit*, nous avons travaillé avec des enfants âgés de 6/7 ans (i.e. CP) à 10/11 ans (i.e. CM2) et un groupe référence constitué d'adultes (i.e. fin de première année d'université). Ces sujets ont été mis en situation de restitution d'histoires qui leur étaient plus ou moins familières. En effet, de nombreuses études (Nelson, 1977 ; Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Nelson, 1978 ; Freebody et Anderson, 1983 ; Hudson et Nelson, 1983 ; Denhière, 1984 ; Fayol, 2000) ont montré que le degré de familiarité d'un thème (i.e. "goûter d'anniversaire" vs "retirer de l'argent à la banque") influençait la qualité des productions, celles-ci étant meilleures lorsque le thème était familier aux enfants. En ce qui concerne, nous avons voulu mesurer l'influence du degré de familiarité, non plus d'un thème, mais d'un contenu. C'est pourquoi nous avons choisi de comparer Le Petit Chaperon Rouge (PCR / histoire [+ connu]) et Dan, le petit chasseur canadien (DAN / histoire [– connu]).

Pour mener à bien cette analyse, nous avons, dans l'introduction de ce travail, posé trois questions très générales auxquelles cette recherche se devait de répondre :

.
La restitution d'un support auditif préalablement connu facilite-t-elle les performances ?
.

Les facilite-t-elle toutes, c'est-à-dire à tous les niveaux textuels ?

Pouvons-nous identifier un âge où les sujets réagiront de la même manière selon que le support soit ou non préalablement connu ?

Avant de répondre à ces questions, nous avons veillé à ce que les deux supports opposés soient comparables, et ce, à tous les niveaux textuels.

Au niveau macrostructurel, les histoires se composaient d'un nombre équivalent de composantes narratives (CN / cf. chapitre 4) et de sous-composantes narratives (SCN / cf. chapitre 5) : 3 CN et 16 SCN, identifiées sur la base d'un test dit "objectif" (Johnson, 1970).

Au niveau microstructurel, nous avons analysé la relation sémantique de cause/conséquence (RCC / cf. chapitres 6 et 7). Les deux supports se construisaient, comme tout récit, sur un terrain causal, et sur ce terrain causal, chacune des narrations comprenait 4 RCC explicitement marquées par l'auteur.

Au niveau du mot, les deux récits soumis à restitution se composaient d'un nombre de mots quasi équivalent puisque le PCR avait 1021 mots et DAN 1103. Nous avons circonscrit notre étude aux items lexicaux (vs les items grammaticaux) et, plus précisément, aux vocables lexicaux (i.e. mots différents) et les deux supports continuaient d'être comparables : le PCR contenait 462 items lexicaux dont 181 différents et DAN en comprenait 493 dont 202 différents. De plus, les récits-supports avaient une densité lexicale (cf. chapitre 8) et une diversité lexicale (cf. chapitre 9) quasi identiques (i.e. densité PCR = 45 % et diversité PCR = 5,9 ; densité DAN = 44,5 % et diversité DAN = 6,1), indices qui restaient comparables si l'on observait leur répartition en différentes catégories lexicales (i.e. noms vs verbes vs adjectifs vs adverbes en *-ment*). Enfin, nous avons également noté que la fréquence (i.e. items de haute fréquence vs items de basse fréquence) de ces items lexicaux était similaire, puisque la fréquence moyenne des termes du PCR correspondait à 1421 pour les listes de fréquence effectuées sur l'écrit et 350 pour les listes de fréquence effectuées sur l'oral. Pour DAN, ces nombres correspondent, respectivement, à 1450 et 346.

Autrement dit, nous avons scrupuleusement contrôlé les variables contenues dans les deux récits comparés et ces derniers ne se différenciaient finalement plus que par leur degré de familiarité : le contenu de l'histoire du PCR était préalablement connu des sujets avant la phase d'écoute menée lors de l'expérimentation, alors que le contenu de l'histoire de DAN était découvert lors de cette même phase.

Une synthèse orientée de la littérature et les analyses rapportées dans ce document permettent aujourd'hui d'amener des éléments de réponse à ces trois interrogations, éléments que nous allons présenter ici.

Le bilan que l'on peut dresser s'organise en deux temps.

Premièrement, nous allons récapituler mais surtout discuter les résultats obtenus dans le cadre de ce travail de manière à évaluer dans quelles mesures cette étude répond à l'objectif fixé.

Deuxièmement, nous imaginerons une nouvelle méthodologie qui devrait permettre de répondre aux questions et/ou d'explorer les nouvelles pistes que le présent travail a décelées mais qui ne pouvaient être considérées sur la base de ce premier protocole expérimental.

1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les pages précédentes ont permis de montrer que l'aide que constituait le trait [+ connu] était fonction du niveau textuel observé (CN vs SCN vs RCC vs mot) et de l'âge des sujets (6 ans vs 7 ans vs 8 ans vs 9 ans vs 10 ans vs adultes).

Compte tenu de la densité du travail, le tableau 52 récapitule ces résultats. La colonne de gauche indique le numéro de chapitre dans lequel l'étude a été menée. Vient ensuite le niveau textuel considéré, puis par tranche d'âge, l'influence du trait [+/- connu]. Les cases où le trait [+/- connu] facilitait SIGNIFICATIVEMENT la restitution d'un niveau textuel par une tranche d'âge ont été noircies. Les points d'interrogation correspondent à la présence d'observations intéressantes mais non significatives, observations qui constituent alors une des nouvelles pistes d'étude tracées par ce travail.

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTION DANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

			6 ans		7 ans		8 ans		9 ans		10 ans		Adultes	
Chapitre			PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN	PCR	DAN
4	CN confondues													
	par CN	CN I												
		CN II												
		CN III												
5	SCN confondues													
	par SCN	épuiement de l'activité grapho-motrice												
		effets sériels												
6	RCC restituées, tous moyens confondus													
	RCC juxtaposition restituées, par moyen													
		coordination												
		subordination fléchie												
		subordination non fléchie												
7	RCC ajoutées, tous moyens confondus		?		?		?		?		?			
	RCC ajoutées, par moyen	coordination			?		?		?		?			
		subordination												
8	Densité, toutes catégories confondues													

			6 ans		7 ans		8 ans		9 ans		10 ans		Adultes	
	Densité par catégorie	é oms												
		verbes												
		adjectifs												
		adverbes en -ment												
9	Diversité, toutes catégories confondues													
	Diversité par catégorie	é oms												
		verbes												
		adjectifs												
		adverbes en -ment												
10	Vocables restitués, toutes catégories confondues													
	Vocables restitués, par catégorie	é oms												
		verbes												
		adjectifs												
		adverbes en -ment												
12	Vocables ajoutés, toutes catégories confondues													
	Vocables ajoutés, par catégorie	é oms												
		verbes												
	"Cyberthèses ou Plateforme" - © Celui de l'auteur ou l'autre												285	

		6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	Adultes
	adjectifs						
	adverbes						
	en						
	-ment						

1.1. LES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES

Le tableau 52 conduit à une conclusion tout à fait intéressante dans la mesure où il permet de dégager différents stades développementaux. En effet, les 6, les 7 et les 8 ans se comportent de manière quasi identique et s'opposent aux 9 et aux 10 ans qui se distinguent, à leur tour, des adultes.

Ces trois profils sont en étroite corrélation avec le degré d'automatisation de l'activité grapho-motrice.

Dès l'entrée dans le cycle I (i.e. cycle des apprentissages premiers — 3/4 ans, 4/5 ans et 5/6 ans), une large place des apprentissages est consacré au développement du geste grapho-moteur. L'acte graphique est une activité délicate qui met en jeu la motricité globale de l'enfant, la motricité fine et le contrôle visuel des traces produites. Pour ce qui est de la motricité globale, l'enfant doit, en effet, apprendre à contrôler son corps et à immobiliser sa posture et, en ce qui concerne la motricité fine, l'enfant est contraint à un réglage des gestes du bras et de la main.

Au cycle II (i.e. cycle des apprentissages fondamentaux — 5/6 ans, 6/7 ans et 7/8 ans), chaque enfant doit parvenir à maîtriser l'écriture cursive et les maîtres d'école mettent alors l'accent sur l'automatisation de cette activité "*de manière à libérer l'esprit pour la gestion de l'orthographe et l'activité de pensée*" (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, 1992 : 43). Il est à préciser qu'en dépit de ces efforts, les maîtres notent que la charge d'attention requise par l'écriture manuelle reste longtemps élevée.

Au cycle III (i.e. cycle des approfondissements — 8/9 ans, 9/10 ans et 10/11 ans), la capacité d'écriture doit être suffisamment maîtrisée pour qu'elle ne fatigue ni la main, ni l'attention. L'objectif visé est, non plus l'automatisation du tracé, mais sa vitesse et son adaptation à différentes activités (i.e. brouillon vs prise de notes par copie vs lettre vs devoir vs document de travail, etc.)

À cette difficulté s'ajoute celle qui consiste en l'exploration visuelle de la page, ou, autrement dit, s'ajoute le problème de la coordination oculo-motrice : pour déplacer son regard le long d'une ligne de "déjà écrit", l'enfant du cycle I mobilise une grande partie de son corps tant l'activité oculaire est encore difficile.

Au début du cycle II, l'enfant a toujours besoin de tourner la tête au fur et à mesure qu'il ajoute des symboles graphiques et c'est seulement autour de l'âge de 9/10 ans (i.e. cycle III) que l'enfant limite son activité motrice aux seuls mouvement oculaires.

Ce bref rappel des étapes développementales quant à l'apprentissage du geste grapho-moteur étant fait, on comprend mieux les trois stades identifiables sur le tableau

récapitulatif, et on va donc, dès à présent, discuter chacun de ces profils.

Précisons que, pour répondre au principal objectif de cette thèse (i.e. le degré de familiarité influence-t-il la qualité des rappels écrits ?), cette discussion est orientée en fonction de la variable "degré de familiarité".

1.1.1. De 6 ans à 8 ans : une non-automatisation de l'activité grapho-motrice

1.1.1.1. Les acquisitions facilitées par le trait [+ connu]

Pour ce premier stade développemental, nous avons pu noter que le trait [+ connu] jouait un rôle statistiquement significatif quant à la réalisation des opérations de haut niveau, c'est-à-dire au niveau de l'activation et à l'organisation des contenus. En effet, les enfants de 6, de 7 et de 8 ans restituent plus de propositions essentielles à l'avancement de la trame narrative en situation de rappel d'un texte [+ connu] qu'en situation de restitution d'un récit [- connu].

Il est à préciser que ce trait [+ connu] aide même les plus jeunes sujets de l'expérimentation (i.e. les 6 ans) quant à la récupération du schéma narratif en trois composantes (i.e. orientation/complication/résolution).

Au niveau le plus local, c'est-à-dire au niveau du mot, nous avons remarqué que les sujets du ce premier stade produisaient plus, restituaient plus et diversifiaient plus la catégorie nominale lorsque l'histoire soumise à rappel leur est familière.

Rappelons ici que les noms sont les premiers éléments à être rappelés (Fayol, 1983) mais insistons également sur le rôle joué par la mémoire. En effet, si les noms sont prioritairement restitués, notre expérience a montré que le support [+ connu] accentuait d'autant plus leur introduction, et cela est, bien entendu, le résultat d'une inscription des termes en mémoire à long terme. En outre, ces noms rappelés ne sont pas n'importe lesquels : ils correspondent aux noms ayant une certaine saillance, c'est-à-dire aux noms qui soit jouent un certain rôle dans l'histoire (ex : loup), soit sont emblématiques (ex : pot de beurre), soit ont un caractère "étrange" ou peu attendu dans le contexte (i.e. effet de distinctivité — "*distinctiveness effect*" (Waddill et McDaniel, 1998) (ex : chevillette). Autrement dit, les segments restitués correspondent aux segments "marquants" pour le sujet ayant maintes fois entendu l'histoire. Précisons que cette sur-introduction de noms et, qui plus est, de noms différents (i.e. vocables) rend possible l'identification du conte à leur simple lecture.

On comprend alors que les verbes n'aient pu subir ce "traitement de faveur", toute histoire se composant du même type de verbes : "dire", "demander", "arriver", "courir", "sauver", "aider", etc.

Au sujet des verbes, il est toutefois important de rappeler que les verbes du PCR initial sont peu diversifiés, les parcours parallèles (i.e. le loup *arrive* chez la grand-mère/le PCR *arrive* chez la grand-mère) ou répétés (i.e. le loup *mange* la grand-mère/le loup *mange* le PCR) étant fréquents.

Cette observation permet de souligner l'importance du choix du support. Sa sélection doit être fonction des outils linguistiques que l'on souhaite observer⁵¹.

Pour en finir avec les acquisitions facilitées par le trait [+ connu], nous avons pu noter que les enfants âgés de 8 ans restituaient globalement (i.e. toutes catégories lexicales confondues) plus de vocables que les 6 et les 7 ans. Cette remarque montre que si l'observation du niveau global ne requiert plus de ressources cognitives trop importantes, l'espace alors libéré peut être réinvesti à un autre niveau, un niveau plus local, le niveau du mot dans le cas qui nous intéresse ici.

1.1.1.2. Les acquisitions facilitées par le trait [– connu]

Pour les trois tranches d'âge composant le premier stade développemental, nous avons pu noter que les productions effectuées sur la base du support [– connu] étaient lexicalement plus denses. Cette observation nous a renvoyée aux travaux menés sur le paramètre "connaissance partagée" (Berstein, 1971 ; Kail *et al.*, 1987 ; Hickman, 1991 ; Kail et Hickmann, 1992) qui pose que les productions des jeunes enfants sont différentes selon que le destinataire a possession ou non du support raconté. Dans notre cas, les sujets insèrent plus de détails en situation de restitution du texte [– connu], soucieux que le lecteur — qui, pour eux, ne connaît pas l'histoire non plus — comprenne au mieux le récit.

À l'inverse du support [+ connu], dans le texte [– connu], ce sont les verbes qui sont en nombre important et qui sont le plus soumis à restitution et à diversification. Il faut cependant rester prudent quant à l'interprétation de ce phénomène car les résultats ont été obtenus sur la base de calculs proportionnels, c'est-à-dire qu'il y a plus de verbes parce qu'il y a moins de noms. En effet, les restitutions faites sur la base du récit [– connu] comportent peu de "noms-clés" d'où d'ailleurs une difficulté de reconnaissance du support à la lecture des seuls items lexicaux.

1.1.2. De 9 à 10 ans : vers une automatisation de l'activité grapho-motrice

1.1.2.1. Les acquisitions facilitées par le trait [+ connu]

Au niveau macrostructurel, cette thèse a permis de souligner que le trait [+ connu] permet une meilleure restitution de la CN III (i.e. phase de résolution) qui correspond à la fin du texte. Cela signifie que seul l'allègement des opérations de haut niveau donne lieu à une économie, à un maintien de l'activité grapho-motrice chez les sujets chez qui celle-ci s'automatise.

Pour ce qui est du niveau lexical, les enfants de ce stade se comportaient globalement comme les sujets du précédent palier développemental, c'est-à-dire que la catégorie nominale continue d'être la plus importante, la plus restituée et la plus diversifiée. On a toutefois pu noter un élargissement de ce principe de saillance aux catégories "verbes" et "adjectifs" en ce qui concerne les vocables restitués chez les 10 ans. Autrement dit, ici encore, l'observation du niveau local est en étroite corrélation avec,

⁵¹ Une de nos recherches antérieures (Gonnand, 1996), menée sur l'acquisition du temps et de l'aspect, a montré qu'on ne peut, par exemple, étudier le développement des marques du pluriel dans le PCR. En effet, les personnages ne réalisent jamais de parcours à plusieurs, ce qui nous avait limité à l'étude des formes verbales singulier.

d'une part, le degré de familiarité, qui allège le traitement des opérations de haut niveau, et, d'autre part, l'âge des sujets.

1.1.2.2. Les acquisitions facilitées par le trait [– connu]

Par rapport au stade précédent, les restitutions recueillies sur la base du récit [– connu] n'étaient pas plus denses que celles obtenues à partir du support [+ connu]. En effet, les rappels du PCR comprenaient tout autant de détails que ceux de DAN et cela signifie que, du moment que les sujets ne sont plus gênés par le coût du tracé graphique, ils ne comptent plus sur les inférences du destinataire : l'aisance graphique acquise leur permet de produire des textes se suffisant à eux-mêmes.

Les verbes continuaient, chez les 9 et les 10 ans, d'être plus nombreux et plus diversifiés en situation de restitution du texte [– connu], mais nous sommes de nouveau prudente quant à l'interprétation de cette observation, les résultats étant proportionnels (i.e. compensation avec les noms).

En revanche, ce travail a donné lieu à une observation non négligeable : les 10 ans ajoutent significativement plus de vocables en situation de restitution du texte [– connu]. Avant l'âge de 10 ans, les enfants n'ajoutent de mots ni dans le PCR, ni dans DAN, alors que les adultes en ajoutent tant dans le PCR que dans DAN. Ce résultat prouve, d'une part, que l'ajout de vocables nécessite une certaine appropriation du contenu à restituer, un certain recul par rapport à l'histoire mais également un certain répertoire lexical personnel et, d'autre part, que le trait [+ connu], que l'on veut facilitateur peut agir comme une contrainte. En effet, il "bloque" les sujets qui se cantonnent à utiliser les mots de l'auteur ou à ne pas restituer le passage si ces mots ne sont pas activés.

1.1.3. L'âge adulte : lorsque l'activité grapho-motrice est automatisée

Le profil des adultes qui, rappelons-le, constituait le groupe référence de cette étude développementale, se résume fort rapidement puisque le trait [+/- connu] n'a qu'un très faible impact sur la qualité des rappels effectuée par ces sujets. Cette observation est parfaitement rendue par le tableau 52 qui présente seulement deux cases noircies. En effet, hormis le fait que les noms et les adjectifs sont significativement mieux repris en situation de restitution [+ connu], les différents niveaux des deux textes comparés sont aussi bien restitués, et ce, indépendamment du trait [+/- connu].

Autrement dit, outre l'aide que constitue le trait [+ connu] chez les enfants, deux points essentiels ressortent de ce récapitulatif général.

Premièrement, on constate qu'au fur et à mesure de son développement, l'enfant parvient à traiter plusieurs activités simultanément. Pour ce qui est de la phase de compréhension (i.e. phase d'écoute), si le niveau macrostructurel est précocement observé, il faut attendre l'âge de 10 ans pour noter une pareille attention du niveau du mot. Il en est de même pour la phase de production/restitution : c'est seulement à partir de 9/10 ans que les sujets parviennent à régler le geste graphique en fonction du nombre d'éléments essentiels à rappeler. Cette observation s'explique par un accroissement de la capacité de la mémoire de travail (Pascual-Leone, 1970).

Deuxièmement, il apparaît que les choix méthodologiques sont extrêmement décisifs : ce récapitulatif montre, en effet, qu'un support répétitif donne lieu à des restitutions répétitives (i.e. verbes dans le PCR) ou qu'un support [+ connu] aide les sujets à l'activation du niveau macrostructurel, ou encore que la restitution d'un récit [- connu] conduit les sujets à être plus précis, etc.

Autrement dit, pour que *"le rappel immédiat ou différé d'un texte préalablement lu par l'adulte [soit] l'occasion d'affiner la compréhension, d'inciter au réemploi du lexique ou des tournures de langue, de mettre en oeuvre la réflexion de chacun sur les contenus proposés mais aussi sur les formulations énoncées"* (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, 1992 : 37), il faut que le support soumis à restitution ait été scrupuleusement choisi de manière à permettre l'observation de l'outil linguistique souhaité.

1.2. LES DIFFÉRENCES À TENDANCE SIGNIFICATIVE

Le récapitulatif effectué stade par stade n'a pas abordé le niveau microstructurel pour la simple et bonne raison qu'aucune différence statistiquement significative n'a pu être relevée à ce niveau textuel. Il faut, en effet, rappeler que l'ensemble des résultats obtenus dans les chapitres 6 et 7 présentaient des variations interindividuelles particulièrement marquées.

En revanche, le tableau 52 affichent quelques points d'interrogation notant la présence d'observations intéressantes. En effet, nous avons constaté que les 6 et les 7 ans avaient particulièrement recours à la relation sémantique de cause/conséquence en situation de rappel du texte [+ connu], alors que les 8, les 9 et les 10 ans introduisaient plus de marques causales dans les restitutions de l'histoire [- connu]. Nous en avons alors conclu que lorsque les conditions "complexité conceptuelle" et "minimum d'écrit en nombre de mots" étaient réunies, les enfants abusaient de marques causales, comme si celle-ci les aidaient à écrire, à trouver "ce qui vient après".

Précisons que, comme le montre la place occupée par les points d'interrogation, les marqueurs causaux en question correspondent à des coordinations (i.e. adverbe conjonctif "alors" dans le PCR et conjonction de coordination "car" dans DAN). Cette précision est importante en ce qui concerne la marque utilisée en situation de restitution de DAN (i.e. "car"). Cela renforce, en effet, la pertinence du rapprochement effectué entre les travaux menés en "connaissance partagée" (Bernstein, 1971 ; Kail *et al.*, 1987 ; Hickman, 1991 ; Kail et Hickman, 1992)) et les résultats que nous avons obtenus en densité lexicale : du fait que les enfants ne sont pas familiarisés avec le texte [- connu], ils ne parviennent pas à imaginer que le destinataire peut, lui, connaître l'histoire. Dans le cas précis de la RCC, on note donc une sur-utilisation de la conjonction de coordination "car" qui a une valeur explicative en ce sens que les enfants sur-explicitent les rapports unissant les différentes propositions du récit, soucieux que lecteur ne puisse, sans cela, effectuer les inférences nécessaires.

Cependant, en raison de l'absence de différence significative, seules de nouvelles expériences menées sur un nombre plus important de sujets pourraient valider la

pertinence de cette interprétation. Cette remarque nous permet donc d'effectuer la transition avec le travail à venir.

2. PERSPECTIVES

Si la majeure partie des résultats auxquels a conduit cette thèse sont solides dans la mesure où les différences notées entre l'influence du trait [+ connu] et l'effet du trait [- connu] sont statistiquement significatives, la pertinence de certaines des explications évoquées pour interpréter ces écarts reste à évaluer. Aussi nous proposons-nous de continuer ce travail en modifiant le protocole expérimental.

Pour mesurer plus efficacement le rôle joué par le degré d'automatisation de l'activité grapho-motrice, nous pensons qu'il serait intéressant de faire restituer le PCR et DAN à l'oral. Outre la vérification des interprétations mentionnées, des productions orales nous permettraient de contrôler plus sérieusement le degré de compréhension de l'histoire de DAN par les plus jeunes sujets : si le niveau macrostructurel est significativement moins restitué en situation [- connu] qu'en situation [+ connu], est-ce parce que les enfants sont gênés par le coût de l'activité grapho-motrice ou est-ce parce qu'ils n'ont, tout simplement, pas compris le récit proposé ?

Pour mesurer la compréhension, on pourrait également maintenir les phases d'entretien métalinguistique en les orientant différemment de manière à cerner la capacité des sujets à faire des inférences : à quel âge les enfants vont-ils être capables d'aller au-delà des informations explicitement fournies par le support pour établir des relations entre événements ?

Au sujet de ces relations entre événements et compte tenu de résultats à tendance significative seulement en ce qui concerne la RCC, il serait intéressant de conduire cette étude sur un nombre plus important de sujets afin de pouvoir contrôler les variations interindividuelles constatées.

Pour vérifier les effets de saillance d'éléments, tant au niveau macrostructurel qu'au niveau du mot, nous pensons que de rappels, non plus immédiats, mais différés pourraient renforcer les conclusions auxquelles nous sommes parvenues.

Enfin, et étant donné que nous avons vu que la formulation de la consigne joue un rôle non négligeable sur les productions obtenues, nous pourrions imaginer de nouvelles consignes : en conservant la formulation à l'origine des productions recueillies, nous pourrions soit ajouter que le destinataire certes connaît le PCR mais connaît également DAN, soit demander aux sujets de réécrire les histoires en imaginant que la personne qui les lira n'a jamais entendu ni le PCR, ni DAN. Cette seconde situation nous semble plus délicate car nous pensons qu'il sera difficile, pour les sujets, d'imaginer un destinataire ne connaissant pas le conte du PCR. La première est, en revanche, envisageable en perspective de ce travail.

Au terme de ce travail et du fait des diverses expériences vécues tout au long son élaboration, nous pouvons affirmer que le passage du [- connu] au [+ connu] ne s'effectue

pas sans difficulté, ni pour les enfants, ni d'ailleurs pour le doctorant dont la recherche doit aboutir... Toute nouvelle acquisition relevant d'activités cognitives coûteuses.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1984). *Le Récit*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ADAM, J.-M. (1985). *Le texte narratif*. Paris, Nathan-Université
- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Paris, Margada.
- ADAM, J.-M. et REVAZ, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris, Le Seuil.
- AKINCI, M.-A. (1999). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Thèse de doctorat de l'Université Lumière Lyon 2.
- AKINCI, M.-A. (2000). Introduction des personnages principaux dans des récits d'enfants bilingues : universaux et spécificités linguistiques . *AILE*, 12.
- ANSCOMBRE, J.-Cl. et DUCROT, O. (1977). Deux *mais* en français, *Lingua*, 43, pp. 23-40.
- Applebee, A.-N. (1978), *The Child's concept of story*, Chicago, University of Chicago Press.
- ARISTOTE, traduit par DUPONT ROC R. et LALLOT J. (1980). *Poétique*. Paris, Le Seuil.
- ARRIVÉ, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*. Paris, Flammarion.
- AUCLIN, A. (1981). Réflexion sur les marqueurs de structuration de la conversation. *Étude de Linguistique Appliquée*, 44, pp. 88-103.
- BAKER, L. (1978). Processing temporal relationships in simple stories: effects of input sequence. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 17, pp. 559-572.
- BALIBAR MRABTI, A. (1997). Synonymie abstraite et synonymie concrète en syntaxe. *Langages*, 128, pp. 25-51.
- BAMBERG, M. (1987). *The Acquisition of narrative : Learning to use language*. Berlin, Walter de Gruyter et Co.
- BAMBERG, M. et MARCHMAN, V. (1990). What holds a narrative together : the linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4, pp. 5-21.
- BARTHES, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, pp. 1-27.
- BARTLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge, C.U.P. 5^{ème} Édition (1964).
- BEREITER, K. et SCARDAMALIA M. (1983), Does learning to write have to be so difficult ? In : A. Freedman, I. Pringle et J. Yalden (Éds.), *Learning to write: first Language / second language*, London, Longman, pp.20-33.
- BERLIN, B. (1974). *Principles of Tzeltal Plant Classification*. New York, Academic Press.
- BERLIN, B. et al. (1978). Ethnobiological Classification. In : E. Rosch et B. Lloyd (Éds.), *Cognition and Categorisation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 9-26.
- BERMAN, R.-A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, pp. 469-497.
- BERMAN, R.-A. (1990). *The role of "and" in developing narrative skills*. Communication

présentée aux Conférences Internationales de Pragmatique, Barcelone.

- BERMAN, R.-A. (1994). Form and function in developing narrative abilities. In : D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis et J. Guo (Éds.), *Social interaction, social context, and language : Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BERMAN, R.-A. (1999). The role of context in developing narrative abilities : the frogstory findings in light of other narrative genres and elicitation settings. In : S. Strömquist et L. Verboeven (Éds.), *Relating events in narrative : variation across languages, cultures and genres*.
- BERMAN, R.-A. et SLOBIN, D.-I. (1986). *Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse*. Institute of Human Development, University of California at Berkeley.
- BERMAN, R.-A. et SLOBIN, D.-I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control*. Volume 1. Londres, Routledge et Kenan Paul.
- BREMOND, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, pp.66-82.
- BREMOND, C. (1973). *Logique du récit*. Paris, Seuil.
- BREMOND, C. (1990). Le rôle, l'intrigue et le récit. In : Bouchindhomme et Orchlitz (Éds.), *Temps et récit de Paul Ricoeur en débat*. Paris, Cerf, pp. 57-71.
- BRUXELLES S., DUCROT, O., FOUQUIER, E., GOUAZE, J., DOS REIS NUNES, G., REMIS, A., (1976). *Mais occupe-toi d'Amélie*. Actes de la recherche en sciences sociales, 6 , pp. 47-62.
- BLACK, J.-B. et BOWER, G.-S. (1980). Story understanding as problem solving, *Poetics*, 2, pp. 223-250.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). *Le français parlé : études grammaticales*. Éditions du CNRS, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *Journal of French Language Studies*, 1(5), pp. 17-31.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et CHERVEL, A. (1966). Recherches sur le syntagme substantif. *Cahiers de Lexicologie*, IX (2), pp. 3-37.
- BLOOM, L., LAHEY, M., HOOD, L., LIFTER, K. et FIESS, K. (1980). Complex sentences : acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, pp. 235-261.
- BONIN, P. et FAYOL, M. (1996). L'étude en temps réel de la production du langage écrit : pourquoi et comment. *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 8-19.
- BOTVIN, G.-J., ET SUTTON-SMITH, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, pp. 377-388.
- BOURDIN, B. (1994). *Coût cognitif de la production verbale. Étude comparative oral/écrit chez l'enfant et l'adulte*. Thèse pour le doctorat en psychologie, Université de Bourgogne, Dijon.

- BOWER, G.-H., BLACK, J.-B. et TURNER, T.-J. (1979). Scripts in memory for texts
Cognitive Psychology, 11, pp. 177-220.
- BRANSFORD, J.-D. ET JOHNSON, M.-K. (1972). contextual prerequisites for
understanding : some investigations on comprehension and recall. *Journal of Verbal
Learning and Verban Behavior*, 11, pp. 717-726.
- BRONCKART, J.P. et SCHNEWLY, B. (1984). La production des organisateurs textuels
chez l'enfant. In : M. Moscato et G. Piérault-Le Bonniec (Éds.). *Le langage :
construction et actualisation*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- BROWN, R. (1958). How a thing be called ? *Psychological Review*, 65, pp. 14-21.
- BROWN, A.-L. et SMILEY, S.-S. (1977). Rating the importance of prose passages: a
problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, pp. 1-8.
- BUTTERWORTH, B. (1992), Lexical access in speech production, in W.
Marlsen-Wilson (Éds.), *Lexical representation and process*, Cambridge Mass. MIT
Press, pp. 108-135.
- CARON, J. (1974). Étude sur le langage d'enfants su cours préparatoire. *Repères*, 26,
pp. 78-100.
- CARON, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*, Paris, Presses Universitaires de
France.
- CARROLL, J.-B. (1964). *Language and thought*, Engelwood Cliffs, New Jersey,
Prentice Hall.
- CHAFE, W. (1979). The flow of thought and the flow of language. In : T. Givón (Éds.),
Discourse and syntax . 12, pp. 159-181.
- CHAROLLES, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité
textuelles depuis la fin des années soixantes. *Modèles Linguistiques*, Tome X
fascicule 2, pp.45-66.
- CLANCY, O, JACOBSEN, T. et SILVA, M. (1976). The acquisition of conjunctions.
Proceedings of the Stanford Forum in child language Research, 12, pp. 71-80.
- CLARK, E.-V. et HAVILAND, S.-E. (1976). Comprehension and the given-new contract.
In : R.-O. Freedle (Éds.), *Discourse Production and Comprehension*. Hillsdale, New
Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-40.
- CLARK, E.-V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New-York, Cambridge University
Press.
- CLEMENT, D. (1991). Réflexions sur la notion d'intégration en syntaxe ou :
qu'entend-on par "l'expression X est plus ou moins 'intégrée' à la phrase". *Langages*,
104, pp. 7-21.
- COHEN-BACRI, J. (1978). Langage et processus cognitifs interprétations de phrases
complexes avec proposition relative chez l'enfant. *La linguistique*, 14, pp. 89-110.
- COIRIER, P., GAONAC'H D. et PASSERAULT J.-M. (1996). *Psycholinguistique
textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*,
Paris, Armand Colin.
- COLLINS, A. et GENTNER, D.-A. (1980). A framework for a cognitive theory of writing.
in L.-W. Gregg et E.-R. Steinberg (Éds.), *Cognitive proceses in writing*, Hillsdale,

Erlbaum.

- COMBETTES, B. (1986). Introduction et reprise des éléments d'un texte. *Pratiques*, 49, pp. 91-101.
- DAVID, J. (1994). La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. *Repères*, 10, pp. 3-12.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text production : toward a science of composition*. Norwood, New Jersey, Ablex.
- DE GAULMYN, M.-M. (1987). Reformulation et planification métadiscursives. In : J. Cosnier et C. Kerbrat Orecchioni (Éds.), *Décrire la conversation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 167-198.
- DE GAULMYN, M.-M., GONNAND, S., LUIS, M.-H. (1996). "S'il te plaît, écris-moi l'histoire du Petit Chaperon Rouge..." : construction de la norme orthographique et grammaticale du CP au CE2. *Repères*, 14, pp. 121-139.
- DE LA GÉNARDIÈRE, C. (1996). *Encore un conte ? Le Petit Chaperon Rouge à l'usage des adultes*. Paris, L'Harmattan.
- DENHIÈRE, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1987). Traitement du texte. In : J.-A. Rondal et J.-P. Thibaut (Éds.), *Problèmes de psycholinguistique*. Paris, Margada, pp. 43-85.
- DE WECK, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique du français*. Paris.
- DUCROT, O. (1978). Deux *mais*. Syntaxe et Sémantique du français. *Cahiers de Linguistique*. Presses de l'Université de Québec, Québec, 8, pp. 109-121.
- EHRlich, S. et FLORIN, A. (1981). *Compréhension et production d'un récit par des enfants de trois à onze ans*. Bordeaux, CNRS
- EISENBERG, A.-R. (1980). A syntactic, semantic and pragmatic analysis of conjunction. *Papers and Reports on Child Language*, 19, pp. 70-78.
- Ellis, J. Ure, J. (1977), Register in descriptive linguistics and linguistic sociology, *Issues in sociolinguistics*, Oscar-Urbe Villegas, pp. 197-243.
- ESPÉRET, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit. In : M. Moscato et G. Pieraut-Le-Bonniec (Éds.), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- FAYOL, M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de psychologie*, 62, pp. 65-82.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. *Pratiques*, 49, pp. 101-113.
- FAYOL, M. (1991). From sentence production to text production : investigating fundamental processes. *European Journal of psychology of education*, 6 (2), pp. 99-117.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale*,

- orale et écrite*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FAYOL, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. In : M. Kail et M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, Presses universitaires de France, pp. 183-213.
- FAYOL, M. et GOMBERT, J.-E. (1987a). Le retour de l'auteur sur son texte : bilan des recherches en psycholinguistiques. *Repères*, 73, pp. 85-95.
- FABRE, C. (1983). De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers. J'cause français, non ?
- FABRE, C. (1988). Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers. *Étude de Linguistique Appliquée*, 71, pp. 51-69.
- FABRE, C. (1990). Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture. Grenoble, CÉds.itel / L'Atelier du texte, Université de Grenoble-Stendhal.
- FABRE, C. (1992b). Écritures, biffures, ratures au cours préparatoire. *Le gré des Langues*, 4, pp. 176-187.
- FERNANDEZ, J. (1994). *Les particules énonciatives*. Paris, Presses Universitaires de France.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N. et GARCIA HIDALGO, I. (1996). *Cappuccetto rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Firenze, La Nuova Italia Editrice.
- FISCHER, K. (1980). A theory of cognitive development : the control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 20, pp. 591-606.
- FLAHAUT, F. (1979). Le fonctionnement de la parole. *Communications*, 30, pp. 73-79.
- FREEBODY, P. ANDERSON, R.C. (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18, pp. 277-294.
- FRENCH, L.-A. et NELSON K., (1982). Taking away supportive context : preschoolers' talk about the then-and-there. *Quarterly Newsletter of Comparative Human Cognition*, 4, pp. 1-6.
- FUCHS, C. (1994). La paraphrase : une pratique textuelle". In : L. Boucris et C. Elzières (Éds.), *Lectures croisées : le commentaire de texte en français, histoire et philosophie*. Paris, ADAPT, pp. 77-82.
- GADET, F. (1997). *Le Français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- GARCIA DEBANC, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, pp. 23-49.
- GAULD, A. STEPHENSON G.-M. (1967). Some experiments relating to Bartlett's theory of remembering. *British Journal of Psychology*, 58 (1-2), pp. 39-49.
- GAYRAUD, F. (1996). *Acquisition des connecteurs adversatifs : une étude en production et en compréhension chez des enfants de 5 à 6 ans*. Mémoire de D.E.A. de l'Université Lumière Lyon 2.
- GAYRAUD, F. (2000). *Le développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique*. Thèse de doctorat de l'Université Lumière Lyon 2.
- GAYRAUD, F., JISA, H. et VIGUIÉ, A. (à paraître), Le développement de la

- subordination non fléchie comme outil de cohésion dans les textes écrits et oraux, *AILE*, 12.
- GAYRAUD, F., GONNAND, S., KERN, S. et VIGUIÉ, A. (2000) : L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10 ans. *Revue gabonaise de psycholinguistique*, 1.
- GERECHT, M.-J. (1987). "Alors" : opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours. *Cahiers de linguistique française*, 8, pp. 69-79.
- GIVÓN, T. (1979). From discourse to syntax: grammar as a processing strategy. In T. Givón (Éds.), *Discourse and syntax*, 12, pp. 81-109.
- GIVÓN, T. (1982). Tense-aspect-modality : The creole prototype and beyond. In : P. Hopper (Éds.), *Tense-aspect*. New-York, Plenum Press, pp. 115-163.
- GIVÓN, T. (1984). *Syntax. A functional-typological approach*. Volume 1, Amsterdam, John Benjamins.
- GIVÓN, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. In : D.I. Slobin (Éds.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Volume 2. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 1005-1028.
- GIVÓN, T. (1990). *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume 2. Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- GLENN, C. (1978). The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, pp. 224-247.
- GOLDMAN, S.R. et VARNHAGEN, C.K. (1983). Comprehension of stories with no obstacle and obstacle endings, *Childs Development*, 54, pp. 980-992.
- GONNAND, S. (1995). *Le Petit Chaperon Rouge et l'anaphore pronominale*. Mémoire de maîtrise de l'Université Lumière Lyon 2.
- GONNAND, S. (1996). *Le temps, le temps, le temps et rien d'autre*. Mémoire de D.E.A. à l'Université Lumière Lyon 2.
- GOUGENHEIM, G, RIVENC, P., MICHÉA, R. et SAUVAGEOT, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris, Didier.
- GUIMIER, C. (1991). *Les états de l'adverbe*. Travaux linguistiques du CERLICO.
- GÜLICH, E. et KOTSKI, T. (1983). Les marqueurs de la formulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 305-351.
- HALLIDAY, M.-A.-K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M.-A.-K et Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London, longman.
- HANSEN (1996). Some common discourse particles in spoken French. *Études Romanes*, 35, pp.105-149.
- HAYES, J.-R. et FLOWER, L.-S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In : L.-W. Gregg et E.-R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- HICKMANN, M. (1991). The development of discourse Cohesion : Some Functional and Cross-linguistic issues. In : G. Piérault-Le-Bonniec et M. Dolitsky (Éds.),

Language bases... discourse bases : Some aspects of contemporary French-Language psycholinguistics research. Amsterdam, John Benjamins, pp. 157-185.

HICHMANN, M., et LIANG J. (1990). Clause-structure variation in Chinese narrative discourse : A developmental analysis. *Linguistics*, 28, pp. 1167-1200.

HOPPER, P.-J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In : T. Givon (Éds.), *Syntax and semantics*. Volume 12. New-York, Academic Press, pp. 213-242.

HUDSON, J.-A. (1986). Memories are made of this : general event knowledge and developpement of autobiographic memory. In : K. Nelson (Éds.) *Event knowledge : structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 97-118.

HUDSON, J. et NELSON, K. (1983). Effects of script structure in children's story recall. *Developmental Psychology*, 19 (4), pp. 625-635.

IMBS, P. et al. (1971). *Études statistiques sur le vocabulaire français. Dictionnaire des fréquences*. Paris, Didier.

JACOB, J.-M. (1969). *L'enfant devant le film*. Montréal, Paris, Didier.

JISA, H. (1984/85). French preschoolers use of "et pis". *First Language*, 5, pp.169-184.

JISA, H. (1987). Sentence connectors in French children's Monologue Performance. *Journal of Pragmatics*, 11, pp. 607-621.

JISA, H. (2000). Increasing cohesion in narratives : a developmental study of maintening and reintroducing subjects in french. *Linguistics*, 38 (3), pp. 591-620.

JISA, H. et KERN, S. (1998). Relative clauses in French Children's Narratives. *Journal of Child Language*, 25, pp. 623-651.

JOHNSON, R.-E. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, pp. 12-20.

KAIL, M. (1979). Coréférence et thématisation. *Année psychologique*, 79, pp. 411-427.

KAIL, M., HICKMANN, M. et EMMENECKER, N. (1987). *Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles*. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues, Aix-en-Provence.

KAIL, M. et HICKMANN, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, pp. 73-94.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979). A functional approach to child language : a study of detreminers and reference. Cambridge, Cambridge University press.

KARMILOFF-SMITH, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the developemnt of language production. In : W. Deutch (Éds.) *The child's construction of language*. London Academic press, pp. 221-147.

KARMILOFF-SMITH, A. (1983). A note on the concept of "metaprocedural processes" in linguistic and non linguistic development. *Archives de Psychologie*. 51, pp. 35-40.

KARMILOFF-SMITH, A. (1993). *Beyond Modularity. A developmental perspective on Cognitive Science*. London, Mit Press.

KEKENBOSH, C. (1994). *La mémoire et le langage*. Paris, Nathan.

- KELLOGG, R.-T. (1987a). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory and Cognition*, 15, pp. 256-266.
- KELLOGG, R.-T. (1987b). Writing performance : effect of cognitive strategies. *Written Communication*, 4, pp. 269-298.
- KELLOGG, R.-T. (1990). Effectiveness of pre-writing strategies as a function of task demands. *American Journal of Psychology*, 103, pp. 327-342.
- KEMPER, S. (1984). The development of narrative skills : explanations and entertainments. in S.-A. Kuczaj II (Éds.) : *Discourse development*. New York, Springer Verlag.
- KERN, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de doctorat de l'Université Lumière Lyon 2.
- KERN, S. (à paraître). Junction and segmentation in French children's narrative. *Psychology of Language et communication Bulletin*.
- KERNAN, K. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In : S. Ervin-Tripp et C. Mitchell-Kernan (Éds.), *Child discourse*. New-York, Academic Press.
- KIERAS, D.-E. (1980). Initial mention as a signal to thematic content in technical passages. *Memory and Cognition*, 8 (4), pp. 345-353.
- KINTSCH, W. et MONK, D. (1972). Storage of complex information in memory : some implications of the speed with which inferences can be made. *Journal of Experimental Psychology*, 94, pp. 25-32.
- KINTSCH, W. et KEENAN, J. (1973). Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psychology*, 5, pp. 257-274.
- KINTSCH, W., KOZMINSKY, E., STREBY, W.-J., Mc KOON, G. et KEENAN, J.-M. (1975). Comprehension and recall of texts as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, pp. 196-214.
- KINTSCH, W. et BATES, E. (1977). Recognition memory for statements from a classroom lecture. *Journal of Experimental Psychology : Human Learning and Memory*, 3, pp. 150-159.
- KINTSCH, W., MANDEL, T.S. et KOMINSKY, E. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory and Cognition*, 5 (5), pp. 547-552.
- KINTSCH, W. et VAN DIJK, T.-A. (1978). Toward a model of comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), pp. 363-394.
- KLEIBER, G. (1983b). Les démonstratifs (dé)montrent-ils ? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs. *Français moderne*, 51 (2), pp. 99-117.
- KLEIBER, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris, Presses Universitaires de France.
- KLEIBER, G. et TAMBA, I. (1990). L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie. *Langages*, 98, pp. 7-33.

- KOCH, P. (1995). Subordination, intégration syntaxique et "oralité". *Études Romanes*, 34, pp. 13-43.
- KOMINSKY, E. (1977). Altering comprehension : the effect of biasing titles on text comprehension. *Memory and Cognition*, 5(4), pp. 482-490.
- KRAFFT, H. et PIAGET, J. (1924). La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre chez l'enfant de six à dix ans. *Archives de Psychologie*, 19, 306-349.
- CENTRE D'ÉTUDE DU LEXIQUE. (1990). *La définition*. Paris, Larousse.
- Langages, n° 98
- Langages, n° 115
- Langages, n° 128
- Langue française, n° 73
- LABOV, W. et WALETSKY, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experience. In : J. Helm (Éds.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle. University of Washington Press.
- LARIVAILLE, P. (1974). L'analyse (morpho) logique du récit. *Poétique*, 19, pp. 368-388.
- LEHMANN, C.-H.-R. (1988). Towards a typology of clause linkage. In J. Haiman & S.A. Thompson (Éds.) : *Clause combining in grammar and discourse*. Benjamins, Amsterdam / Philadelphia, pp. 181-225.
- LEHMAN, A. et MARTIN BERTHET, F. (1998). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*. Paris, Dunod.
- LEVELT W.-J.-M. (1989). *Speaking, from intention to articulation*, Cambridge Mass. MIT press.
- LEVY, C.-M. et RANDSELL, S. (1998). Est-ce que la rédaction est aussi difficile qu'il y paraît ? In : A. Piolat et A. Pelissier (Éds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- LIEURY, A. (1975). *La mémoire*. Bruxelles, Dessart et Mardaga.
- LINDSAY, P.-H. et NORMAND, D.-A. (1977). *Human information processing*. New York, Academic Press.
- LYONS, J. (1970). *Linguistique générale*, Paris, Larousse.
- MACKIE, J.-L. (1974). *The cement of the universe. A study of causation*. Oxford, Clarendon Press.
- MACLAY H. et OSGOOD C.-E. (1959), Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Word*, 15, pp. 19-44.
- MANDLER, J.-M. et JOHNSON, N.-S. (1977). Remembrance of things parsed : story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 111-151.
- MANDLER, J.-M.; SCRIBNER, S., COLE, M. ET DEFOREST, M. (1980). Cross cultural invariance in story recall. *Child Development*, 51, pp. 19-26.
- MANDLER, J.-M. et GOODMAN, M.-S. (1982). On the psychological validity of story structure. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, pp. 507-523.
- MARTLEW, M. (1983). *The psychology of written language*. Chichester, Wiley.

- MAS, M. (1996). Réécriture et révision. In : De l'évaluation à la réécriture. Groupe EVA, Hachette Éds. ucation, INRP, pp. 9-27.
- MERESSE-POLAERT, J. (1969). *Étude sur le langage des enfants de six ans*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- MEYER, B.-J.-F. (1977). What is remembered from prose : a function of passage structure. In : R.-O. Freedle (Éds.), *Discourse production and comprehension*. Norwood, Ablex.
- MIALARET, G. et MALANDIN, C. (1962). Étude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe. *Enfance*, 2, pp. 169-190.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE (1992). *La Maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP, Direction des écoles.
- MINK, L.-O. (1966). The autonomy of historical understanding. In W.-H. Dray (Éds.) : *Philosophical Analysis and History*. New York, Harper et Row.
- MOLIÈRE (Éds.ition 1965). *Dom Juan*. Paris, Classiques Larousse.
- MOREL, M.-A. (1985). Conjonctions et phrase complexe dans le débat du Masque et la Plume. *Langue Française, l'oral du débat*, 65.
- MORTON J. (1969), The interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, pp. 165-178.
- MORTON J. (1979), Word recognition. In J. Morton et J. marshall (Éds.), *Psycholinguistics : Series 2. Structures and Processes*. London, Elek.
- MULLER, C. (1992), *Principes et méthodes de statistique lexicale*. Paris, Champion.
- MURDOCK, B.-B. (1962). The serial position effect of free recall. *Journal of Experimental Psychology*, 64, pp. 482-488.
- MUKERJI, R. (1975). L'utilisation de la télévision à la maison au cours des premières années de l'enfance. *MÉds.ia*, 4 (4), pp. 33-35.
- NELSON, K. (1977). Cognitive development and the acquisition of concepts. In : R.-C. Anderson, A.-J. Spiro et W.E. Montague (Éds), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale : Erlbaum.
- NELSON, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out language : a preliminary report. In : R.S. Siegler (Éds.) : *Children's thinking : what develops*. Hillsdale Erlbaum.
- NICKOLD WOLF, N. (1988). The Nature of literacy. In : M.-A. Nippold (Éds.), *Later Language Development : Ages 9 through 19*. Austin, Tx : Pro-Ed.
- NIKLAS SALMINEN, A. (1997). *La lexicologie*. Paris, Armand Colin.
- OLDFIELD, R.-R. (1963), Individual vocabulary and semantic currency: A preliminary study, *British Journal of Social and Clinical Psychology* , 2, pp. 122-130.
- ORECCHIONI, C. (1979). *De la sémantique lexicale à la sémantique de l'énonciation*. Thèse de doctorat de l'Université de Lille.
- NEZWORSKI, T., STEIN, N.-L. et TRABASSO, T. (1982). Story structure versus content in children's recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, pp. 196-206.
- PARIS, S.-G. et UPTON, L.-B. (1976). Children's memory for inferential relationships in

- prose. *Child Development*, 47, pp. 660-663.
- PASCUAL LEONE, J.-A. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, pp. 301-345.
- PETERSON, C. et McCABE, A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative*. New-York, Plenum Press.
- PIAGET, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PICOCHÉ, (1992). *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*. Paris, Nathan Université.
- PITCHER, E.-G. et PRELINGER, E. (1963). *Children tell stories : an analysis of fantasy*. New York, International University Press.
- POLLOCK, J.-Y. (1991). Sur quelques différences de comportement entre arguments et circonstanciés adverbiaux et extractibilité. In : C. Guimier et P. Larcher (Éds.), *Les états de l'adverbe*. Travaux linguistiques du CERIC, pp. 53-85.
- PROPP, V. (1928). *Morphologie du conte*. Paris, Le Seuil. (Édition 1970).
- RAGNARSDOTTIR, H. (1991). Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives. In : *Proceedings of Colloquium Paedolinguisticum Lundensis 1991*. Lund, Suède.
- REMI GIRAUD, S. (1988). *Le taste-mots dans les arbres. Étude systématique du lexique français*. CNDP, Académie de Lyon.
- REVAZ, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, pp. 18-38.
- REVAZ, F. (1997). *Les textes d'action*. Paris, Université de Metz.
- REY-DEBOVE, J. (1982). Pour une lecture de la lecture. In : *Genèse du texte : les modèles linguistiques*. Paris, CNRS, pp. 103-127.
- REY-DEBOVE, J. (1996). *Le Petit Robert Grand Format. Dictionnaire de la langue française*. Paris.
- RICHARDS B. (1987), Type / token ratios : What do they really tell us?, *Journal of Child Language*, 14 (2), pp. 201-210.
- RICOEUR, P. (1980). Pour une théorie du discours narratif. *La narrativité*, ED. du CNRS, pp. 3-68.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Volume 2. Paris, Le Seuil.
- RIEGL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ROSCH, E. et al. (1976). Basic Object in Natural Categories. *Cognition Psychology*, 8, pp. 332-436.
- RUBIN, D.-C. (1977). Very long-term memory for prose and verse. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, pp. 611-621.
- RUMELHART, D.-E. (1975). Notes on a schema for stories. In : D.-G. Bobrow et A. Collins (Éds.), *Representation and understanding : Studies in cognitive Science*. New-York, Academic Press.

- RUMELHART, D.-E. (1977). Understanding and summarizing brief stories. In D. Laberge et S.-J. Samuels (Éds.) : *Basic processes in reading : perception and comprehension*. Hillsdale Erlbaum.
- SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. (édition 1990, Payot).
- SCHANK, R.-C. et ABELSON R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, New Jersey Lawrence Erlbaum.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.-C. et DOLZ, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue Française*, 81, pp. 52-69.
- SEBASTIÁN, F. et SLOBIN, D.-I. (1994). Development of linguistic form : spanish. In : R.-A. Berman et D.-I. Slobin (Éds.), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 239-284.
- SEIDMAN, S., NELSON, K. et GRUENDEL, J. (1986). Make believe scripts : the transformation of E.R.S. in Fantasy. In : K. Nelson (Éds.), *Event knowledge : structure and function in development*. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum, pp. 161-188.
- SEUREN, P. (1969). Operators and nucleus. A contribution to the theory of grammar. Cambridge, Mass. Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. In : J.V. Wertsch (Éds.), *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. In : J.V. Wertsch (Éds.), *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SILVERSTEIN, M. (1987). The three faces of "function" : Preliminaries to a psychology of language. In : M. Hickmann (Éds.), *Social and functional approaches to language and thought*. Londres, Academic Press, 125-164.
- SLAKTA, D. (1975). L'ordre du texte. *Études de Linguistique Appliquée*, 19.
- SLOBIN, D.-I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In : C.-A. Ferguson et D.-I. Slobin (Éds.), *Studies of child language development*. New-York, Holt, Reinhart et Winston, pp. 175-208.
- SPERRY L.-L. et SPERRY L.-L. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development*, 11, pp. 443-465.
- STEIN, N.-L. et NEZWORSKI, T. (1978). The effects of organization and instructional set on story memory. *Discourse Processes*, 1, pp. 177-193.
- STEIN, N.-L. et GLENN, C.-G. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. In : R.-O. Freedle (Éds.) *New directions in discourse processing*. Norwood : Ablex.
- TANNEN, D. (1982), The oral / literate continuum in discourse. In : D. Tannen (Éds.), *Spoken and written language : exploring orality and literacy*. Advances in discourse processing. Volume 9, Norwood, NJ, Ablex, pp. 1-15.
- TASMOWSKY DE RYCK, L. et VERLUYTEN, S.-P. (1985). Control mechanism of anaphora. *Journal of semantics*, 7, pp. 341-370.
- TARDY, M. (1966). *Le professeur et les images*. Paris, Presses Universitaires de France.

- TESNIÈRE, L. (1969). *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.
- TODOROV, T. (1970). La grammaire du récit. *Langages*, 12.
- TOLCHINSKY, L., PERERA, J., ARGERICH, N. et APARICI, M. (1999). Rhetorical moves and noun phrase complexity in written expository texts. *Working papers in developing literacy across genres, modalities, and languages*, 1, pp.257-278.
- THORNDYKE, P.-W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, pp. 77-110.
- TRABASSO, T. et NICHOLAS, D.-W. (1980). Memory and inferences in the comprehension of narratives. In : F. Wilkening, J. Becker et T. Trabasso (Éds.) : *Information integration by children*. Hillsdale, Erlbaum.
- TRABASSO, T., SECCO, T. et VAN DEN BROEK, P., (1983). Causal cohesion and story coherence. In : H. Mandl, N.L. Stein et T. Trabasso (Éds) : *Learning comprehension of text*. New Jersey : Erlbaum.
- TRABASSO, T. et SPERRY, L.-L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, pp. 595-611.
- UMIKER-SEBEOK, D.-J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, pp. 91-109.
- VAN DIJK, T.-A. (1981). Études du discours et enseignement. *Linguistique et sémiologie*.
- VAN DIJK, T.-A. et KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New-York, Academic Press.
- VERHOEVEN, L. (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual context. In : B. Kettemann et W. Wieden (Éds.), *Current issues in European second language acquisition research*. Tübingen, Gunter Narr, pp. 307-332.
- WARREN, W.-H., NICHOLAS, D.-W. et TRABASSO, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In : R.-O. Freedle (Éds.) : *New directions in discourse processing*. Norwood, Ablex.
- WEINRICH, H. (1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Paris, Le Seuil.
- WERNER, H. et KAPLAN, B. (1984). *Symbol formation*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. (Travail original publié en 1963, New-York, Wiley).
- WIERZBICKA, A. (1965). *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor, Karoma Publishers.
- WINGFIELD, A. (1968), Effects of frequency on identification and naming of objects. *American Journal of Psychology*, 18, pp. 226-234.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Textes initiaux

Le Petit Chaperon Rouge.

Il était une fois une adorable petite fillette que tout le monde aimait bien et plus que tous, sa grand-mère qui ne savait que faire ni que donner comme cadeaux à l'enfant. Une fois, elle lui offrit un petit chaperon de velours rouge et la fillette le trouva si joli, il lui allait tellement bien, qu'elle ne voulut plus porter autre chose et qu'on ne l'appela plus que Le Petit Chaperon Rouge.

Un jour, sa mère lui dit :

- "Tiens, Petit Chaperon Rouge, voici une galette et un petit pot de beurre ; porte-les à ta grand-mère qui est malade et affaiblie. Vas-y tout de suite, avant qu'il ne fasse trop chaud ; et sois bien sage en chemin : ne saute pas à droite ou à gauche pour aller tomber et renverser le panier de grand-mère qui n'aurait plus rien. Et puis, n'oublie pas de dire bonjour en entrant !

Je serai sage et je ferai tout pour le mieux" promit le Petit Chaperon Rouge à sa mère, avant de lui dire au revoir et de partir.

Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt ; et lorsque le Petit Chaperon Rouge entra dans le bois, ce fut pour rencontrer le loup. Mais elle ne savait pas que c'était une si méchante bête et elle n'avait pas peur.

- "Bonjour, Petit Chaperon Rouge, dit le loup.

- Bonjour, Loup.

- Où vas-tu de si bonne heure, Petit Chaperon Rouge ?

- Chez grand-mère.

- Que portes-tu dans ton panier ?

- Une galette et un petit pot de beurre, dit le Petit Chaperon Rouge ; ma grand-mère est malade et cela lui fera du bien.

- Et où habite ta grand-mère, Petit Chaperon Rouge ? demanda le loup.

- Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici, dit le Chaperon Rouge.

- Hé bien , dit le loup, je veux aller la voir aussi, j'y vais par ce chemin-ci et toi par ce chemin-là, et on verra qui de nous deux arrivera le premier."

Le loup se mit à courir de toutes ses forces sur le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des fleurs : une ici, l'autre là, mais la plus belle était toujours un peu plus loin, et encore plus dans l'intérieur de la forêt. Pendant ce temps, le loup courait tout droit à la maison de la grand-mère et frappa à sa porte. Toc, Toc, Toc :

- "Qui est là ? cria la grand-mère.

- C'est moi, le Petit Chaperon Rouge, dit le loup en contrefaisant sa voix, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

- Tire la chevillette et la bobinette cherra, cria la grand-mère. Je suis trop faible pour aller t'ouvrir."

Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il entra et se jeta sur la grand-mère qu'il dévora en moins de rien. Ensuite, il referma la porte, enfila les vêtements de la vieille dame et se coucha dans son lit.

Le petit Chaperon Rouge avait couru de fleur en fleur, mais à présent son bouquet était si gros que c'est tout juste si elle pouvait le porter. Alors elle pensa à sa grand-mère et se remit bien vite en chemin pour arriver chez elle. Quelque temps après, elle se trouvait devant la maison et frappa à la porte de celle-ci. Toc, toc, toc :

- "Qui est là ? demanda le loup en imitant la voix de la grand-mère.

- C'est moi, le Petit Chaperon Rouge, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie.

- Tire la chevillette et la bobinette cherra, expliqua le loup. Je suis trop faible pour aller t'ouvrir."

La petite fille tira la chevillette et la porte s'ouvrit.

La grand-mère était là, couchée avec son bonnet qui lui cachait presque toute la

figure. Elle avait l'air si étrange.

- "Comme vous avez de grandes oreilles, grand-mère !

- C'est pour mieux t'entendre, mon enfant.

- Comme vous avez de gros yeux, grand-mère !

- C'est pour mieux te voir, mon enfant.

- Comme vous avez de grandes mains !

- C'est pour mieux te prendre, mon enfant.

- Oh ! Grand-mère, quelle grande bouche et quelles terribles dents vous avez !

- C'est pour mieux te manger" dit le loup, qui fit un bond hors du lit et avala le pauvre Petit Chaperon Rouge d'un seul coup.

Sa voracité satisfaite, le loup retourna se coucher dans le lit et s'endormit bientôt, ronflant plus fort que fort. Le chasseur, qui passait devant la maison, l'entendit et pensa : "Qu'a donc la vieille femme à ronfler si fort ? Il faut que tu entres et que tu voies si elle a quelque chose qui ne va pas." Il entra donc et s'approchant du lit, vit le loup qui dormait là.

- "C'est ici que je te trouve, vieille canaille ! dit le chasseur, il y a un moment que je te cherche !"

Et il allait épauler son fusil, quand, tout à coup, l'idée lui vint que le loup avait peut-être mangé la grand-mère et qu'il pouvait être encore temps de la sauver. Il reposa son fusil, prit des ciseaux et se mit à tailler le ventre du loup endormi. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon qui luisait ; deux ou trois coups de ciseaux encore, et la fillette sautait dehors en s'écriant : "Oh, la, la, quelle peur j'ai eue ! Comme il faisait noir dans le ventre du loup !" Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, mais c'était à peine si elle pouvait encore respirer. Le Petit Chaperon Rouge courut chercher de grosses pierres qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup ; et quand il se réveilla et voulut bondir, les pierres pesaient si lourd qu'il s'affala et resta mort sur le coup.

Tous les trois étaient bien contents : le chasseur prit la peau du loup et rentra chez lui ; la grand-mère mangea la galette et le petit pot de beurre que le Petit Chaperon Rouge lui avait apportés. Et pour ce qui est du Petit Chaperon Rouge, elle se jura : "Jamais plus de ta vie tu ne quitteras le chemin pour courir dans les bois, quand ta mère te l'a défendu."

Traduction Armel GUERNE (version adaptée).

Dan, le petit chasseur canadien.

Un jour, Dan mit sa casquette en peau de rat, puis il prit son fusil et sortit de son enclos. Il quitta la clairière et s'enfonça au creux des bois.

"Je suis un trappeur, disait-il. Je vais rapporter une peau d'ours, une peau de daim et toute une brassée de peaux de lapins. Et si je rencontre mon amie la petite indienne, je lui dirai : "C'est moi qui suis Dan, le plus brave des trappeurs".

Juste à ce moment, un lapin fit un saut à travers le sentier. Dan s'arrêta et pointa son fusil sur lui. Mais le lapin s'assit, le regarda dans les yeux et sourit : "Alors, dit-il, à quoi joues-tu ?"

Le lapin était si gentil que Dan ne se sentit pas la force de tirer sur lui.

"Il ne s'agit pas de jouer, dit-il, l'air vexé. Rentre chez toi de peur qu'il ne t'arrive un malheur.

- Quel malheur ?" murmura le petit lapin. Et il partit en sautant avec un air intrigué.

Juste à ce moment, Dan entendit un léger bruit derrière lui. Il se retourna et vit la petite fille indienne tapie dans la broussaille.

"Hi ! hi ! hi ! riait-elle en se moquant de lui. Tu n'as pas du tout l'air d'un chasseur !

- Mais si, dit Dan, je suis un grand trappeur ! Je suis même un très grand trappeur. Je chasse le daim, les ours, les renards.

- Vraiment ? demanda la petite indienne d'une voix intimidée. Alors tu me donneras un renard pour faire un oreiller avec sa fourrure ?

- Certainement !" promit le petit trappeur, et il s'en alla tout fier de son importance.

"Je vais tendre cinq trappes, se dit Dan. Quatre petites trappes pour quatre petits renards et une grande pour un grand renard".

A peine avait-il dit "renard" qu'un petit animal à la fourrure rouge et au museau blanc bondit devant lui.

Il regarda Dan d'un air malicieux :

"As-tu déjà vu un renard ? dit-il.

- Non, dit Dan, jamais. Mais je vais en attraper cinq aujourd'hui".

Comme il disposait sa première trappe, l'animal à la fourrure rouge et au museau blanc le regardait faire. "Qu'est-ce que c'est que ça ? demanda-t-il

- C'est une trappe, répondit Dan affairé, pour attraper des renards.

- Bonne idée, ricana le petit renard, car c'en était un. Tu permets que j'apprenne à poser des trappes. Je pourrais, moi aussi, avoir quelque chose à attraper".

Et le petit renard suivit Dan pendant qu'il posait des trappes.

"Voilà, expliqua Dan en posant la dernière, celle-ci est un tout autre genre de trappe. C'est pour prendre un très gros renard.

- Gros comment ? Gros comme toi ? demanda le renard rouge.

- Oui, répondit Dan. Ce qui est dommage, c'est que je ne sais pas comment ouvrir cette sorte de trappe une fois qu'elle est refermée.

- Ne t'inquiètes pas, dit le renard en ricanant malicieusement. Moi, je sais.

- Bien, dit Dan, à tout à l'heure !" Et il courut vérifier sa première trappe.

Dès que le trappeur fut parti, le renard courut à la grande trappe et la recula de deux pas. Puis il la recouvrit de branchages et d'un peu de mousse.

"Voilà, dit-il en riant. C'est peut-être le trappeur qui sera l'attrapé".

Il s'assit là où Dan avait posé la trappe et il attendit.

Dan attendait aussi. Il était couché par terre, non loin de la première trappe et se tenait bien tranquille. Bientôt, un porc-épic donna tout droit dans la trappe. "Je suis pris ! gémit le porc-épic en se débattant. Si ma mère me trouve pris dans cette trappe, elle sera furieuse et me battra.

- N'aie pas peur ! répondit Dan. Je n'ai pas besoin d'une peau de porc-épic, ce n'est pas assez soyeux. Je n'ai besoin que de renards. Alors si tu veux bien te tenir tranquille, je vais te sortir de là.

- Merci, merci, renifla le porc-épic.

- Oh ! il n'y a pas de quoi, répondit Dan, personne ne voudrait de la peau d'un porc-épic pour s'en faire un oreiller !"

Alors le porc-épic s'en alla avec le petit trappeur ...

Comme ils arrivaient à l'endroit de la grande trappe, ils regardèrent à travers les buissons et virent le petit renard rouge assis tout juste là où la trappe avait été mise.

"Un renard ! chuchota le porc-épic, nous avons pris un renard !

- C'est un renard ?" demanda Dan tout surpris, et il courut vers lui.

Mais avant qu'il eût atteint le renard, il tomba dans la trappe et : "Clac !" fit le ressort.

"Aie ! cria Dan, je suis pris !

- Chacun son tour, dit en riant le renard. Ca te plaît d'être pris dans une trappe ?

- Pas du tout, gémit Dan. Fais-moi sortir, je t'en prie !

- Non, dit le renard d'un air décidé. Tu as voulu me prendre dans une trappe, c'est moi qui t'ai pris dans la mienne !"

Le petit trappeur crut qu'il était prisonnier pour de bon. Mais le porc-épic prit sa défense. "Fais-le sortir, Renard rouge, supplia-t-il. C'est mon ami.

- Mais il n'est pas mon ami, répondit le renard. Et c'est moi qui vais faire de lui un oreiller".

Dan pressa ses poings sur ses yeux et il se mit à pleurer.

A la fin, le renard qui n'était pas méchant, ouvrit la trappe.

Mais Dan sanglotait plus fort que jamais : "Je ne suis pas un bon chasseur, pleurait-il. Et je ne prendrai jamais de renard pour faire un oreiller à la petite indienne. Quand je la rencontrerai, elle va se moquer de moi".

Tout le monde essaya de le consoler, mais il n'y avait pas moyen. Il cacha son visage et pleura comme si son cœur se brisait.

"J'ai une idée ! s'écria enfin le renard. C'est moi qui serai l'oreiller de la petite indienne. J'irai avec elle dans sa maison et je me coucherai sous sa tête, toute la nuit. Je resterai bien tranquille ... Sans même remuer la queue."

Dan sauta de bonheur et sécha ses yeux.

"Tu ferais cela ? demanda-t-il plein de joie. Ferais-tu vraiment ça pour moi ?

- Sûrement", promit le renard. Il se rengorgea en gonflant orgueilleusement sa petite poitrine blanche.

"Tu es un très gentil renard, et même un renard au poil très soyeux".

Et ils s'en allèrent ensemble, Dan pensant au bon oreiller neuf que la petite indienne allait avoir pour dormir les nuits d'hiver. Mais en lui-même, le renard pensait que le papa de la petite indienne avait des quantités de poulets gras et dodus. Et il se léchait les babines tout en marchant près du petit trappeur.

Catherine JACQUESON (version adaptée).

ANNEXES 2 : Extrait du corpus

6 ans

JEA 6G5E1 (9)

le petite chape ron rouge. un jour. une petite fille. ala dans la faurai. elle
<rencontr> rencontent le loup. elle ne ve pas aler avce le loup. elle va dans le
plu <s> <lon> lone. est le loup le moin lon. enfin le loup et ariver. il poussa la
porte il avala la gren mere. est ala dans le lis.

WIL 6G7E1 (8)

1.le chaperonrouge <> <aport> apor ta un petit peau de bere et de la galét. 2.et
le loup <eet> est le chaperonroug fesa course. 3.et pui le loup pren le <plo> plus
coure chemin. 4.et le chaperonrouge pren des fleur 5.pren tou elle ve. 6. et le
loup pren la gren mere 7. et oi la chaperonrouge. 8.et le chasere ovre le ventre

PAU 6F0E2 (5)

il était une fois un <chach> chasere qui chasè des lapin des reare des poulè un
joure il alè vare l'indène é elle lui die d'alè <lui> lue alé chèché un reare.

SON 6G5E2 (9)

il etait une foit un petit indien qui <ho> habitait dans un enclot. et il sortie de sont
enclot pour allée chassé. il <d> alla dans les bois et rencontra une petite <ed>
indienne elle lui dit eceque tu peu me ramenet une pos de renard cilteplait dit la
<> petite indiene.

7 Ans

PIE 7G3E1 (28)

il était #fois# une fille qui sapellai le petit <sa> chaperonrouge. sa mère lui dit :

"va dener se pot de beurre et <> cette tartine." elle partie. <ele> elle rencotre le loup. le loup lui parle. et <et> lui dit : "je passe parla et toi parla" le loup coure de toute <ses> séforse. il est ariver à la maison il prendre la voie de japeronrouge il mange la grand-mère le japeronrouge <ouve> ouvre la porte le loup mange le <j> chaponrouge. il dore très très fors le chasseur passe il enten se roflement <ils> il se dit la grand-<ma> mère dor bien fort il ouvre la <pore> porte. il voi le loup il lui coupe le ventre il voit le chaperonrouge sortir du loup la grand-mère sorti aussi la <grand> grand-mère manga, le pot beurre et la tartine de confiture.

GUE 7G6E1 (25)

il est est une fois une <petit chaperon rouge> fille. <un> Un jour sa <mère> mère lui donné une robe rouge. Elle ne voulut plus le quitter. Un jour sa grand-mère tomba malade. <san> sa maman lui donna un peau de beurre et des tartines sur le chemin elle rencontra un loup. il lui dit toit tu passe sur se chemin. le loup arriva en 1^{er} il dit à la grand meres. Toc Toc Toc la grand <ne> mères disa <de> <s> c'est qui le <loup> chaperon rouge repondi. tir la chevillett et la <bon> bobinete il rentra deans la maison. devaura la grand meres. Le petit chaperon rouge <e> rentra dans la maison. le loup le dévora. <il l> <le ch> un chasseur arriva. il rentra dans la <> maison. il ouvra le ventre du loup il <pena> penda la la fille et la grand -mère. il meta des pierres à la place des filles. quand le loup <a> essaya de fair un bond et il moura.

CEL 7F0E2 (32)

Il était une fois <une> un petit <undien> indien <qui chassait d> qui attrapait il dit : "Aujourd'hui j'ai attrapé une <ours> pot d'ours une pot de renard <écétérat> et autre chose. Il alla voir la petite indienne qui était dans le bois. <l> La petite indienne dit : "je n'ai pas d'<oreillé> oreiller peut tu aller chasser des renards oui je vais aller en chercher 5 dans la forêt à se moment la il vit <une> un lapin arriver il prit sont fusil met le lapin se retourna d'un air jentille alors le petit indien posa sont fusil. il alla chassé les renard il prit un renard <en cage> dans <les> le piège. Il glissa au <se> et <> aupe il était de le piège au secour ! au secour ! ciai le petit indin le <porcépique> renard dit : à toi d'être dans le piège le porc-épieque supliait le renard délivre le <u> c'est mon ami siteplait : Qomne le renard était jentil il délivra le petit indien le <le> petit indien pleurait parce que la petite indienne allait se moquer de lui les bêtes ésayai de le consolé moet pas <moy> moyen de le consoler

CYP 7G4E2 (33)

<une> un jour dane le petit trapeur canadien mi son chapeau en poil de rat et prent sont fusil et <parte> parti a la chasse." "je raporterai <des> une <po> peau dourse <> des peau de renare et une famille de lapins. la petite indienne seras <fieere> fiere de mois." dit il. a se momenla il vi <une> un petit lapin. il pointa son fusil sur lui #et# le lapin sasi <> et le regarda dans les yeux. il ne voulu pas tirer parseque le lapin avai <le> laire gentil <> et il parti <en> <laie> lair étoné. <el> <e> le trapeur entendi en drôle de buit il <ser> se retourna et vi la petit <endienne> indienne ent train de ricané. elle lui dit : – "tu nest pas un <ge> gran

chaseer" "a si dit dane je <arai> rapporterai des peau doures et de renare". "tu parai rapporterai une peau de reard poue un faire une oreilleet" "oui" dit le petit trapeur et il parti istale cinq trape qutre petit et aune grande. il allai en posé <> une quan soudin un <an> bête rouge au nausau blan aparei. il lui <demn> demande se que c'était et le petit trapeur lui dit <> que c'était une trape.

8 ans

MAX 8G0E1 (60)

Le petit chaperon rouge C'était #une# fillette et sa grand-mère, <sas> sa grand-mère lui donna un chaperon rouge c'est ainsi qu'il s'appela le rouge. Un jour sa mère lui donna une galette et un peu de beurre et dit au petit chaperon rouge : "Va le donné a ta grand-mère et surtout ne <sante> saute pas" Et le petit chaperon rouge parta en direction du bois. A peine arriver à la frontière de la <faurê> forêt <> il rencontra le loup. "Que fais tu <là> la" dit le loup – "je vais apporté une galette et du beurre à ma grand-mère." – "Ou habite ta grand-mère" dit le loup, "Dans la forêt", dit le petit chaperon rouge. Moi je vais ici et toi tu vas là. <c> le loup pris le racourci en <alla> courant à toute jambe et tandit que le petit <rouge> <couru> chaperon rouge marchat dans le rallongement une fois arriver le loup tapa à la porte "toc toc toc", "qui est-ce" dit la grand-mère. "<c> C'est moi le petit chaperon rouge", dit le loup. entre je suis trop faible pou <tous> ouvrir le loup ouvra la porte et se jetta sur la grand-mère et pris ses <abis> abits tout à coup le petit chaperon rouge <rempanssa> repenssa a sa grand-mère <-> et se mit à courir une fois arriver à la maison il frappa "toc toc toc". "Qui est-ce" dit le loup en imitan la voix de la grand-mère. "C'est moi le petit chaperon rouge entre je suis trop faible pour ouvrir. Le petit chaperon rouge entra sa grand-mère un peu bizarre "que vous avez de grande oreille"<-> <> <> "c'est pour mieux t'entendre" dit le loup, que vous avez de gros yeux, <dit l> C'est pour mieux te voir <de> dit le loup que vous avez de grande dent. <> <Ce> C'est pour mieux <t> <entendre> te manger"! dit le loup <!> en faisens un bon et mangea le chaperon rouge. FIN

PIE 8G9E1 (24)

la maman <à> a donner une galette et un peu de beurre et le petit chaperon rouge et il parti dans les bois et il rencontra un loup et il lui dit selui qui arrive le premier à la maison de ta grand mère et le loup parti sur le chemin le plus coure et le petit chaperon rouge <> prenai les fleurs une à une et le loup arrive le premier à la maison de la grand, <il> la grand mère il <de> dit c'est moi le petit chaperon rouge elle est trop <fl> faible pour <> y aller et le <f> loup ouvre la porte et il mangea la grand mère et il enfila les abits de la grand mère et le petit chaperon rouge arrive à la maison de la grand mère <> il dit je suis <> <> trop faible pour ouvrir la porte et le petit <ca> chaperon rouge entra dans la maison <il> le loup le mangea et un chasseur ouvre <la> le cord <de> du loup 2 coup de sixau le chaperon rouge sorti du corp <de> du loup 3 coup de

cixau la grand mère sorti

AMA 8F1E2 (51)

Dan le petit trapeur Dan mit <sa> <son> sa peau de rat et parti <dams> dans la clairière. Dan <vit> dit dans sa tête je suis un très grand trapeur et si je vois mon ami la petite indienne je lui dirai que je suis un très grand trapeur. Il vit un lapin il pointa son fusi sur lui et le lapin dit : "<Ques> C'est <coin> coi". Dan ne peu pas tiré sur lui. Juste a se moment <il> un léger bruit retentit derrière lui c'était son ami qui fit : "Hi-HI" <d> Dan dit "<pourquoi rit tu> tu> je suis un très grand trapeur elle lui dit alors <f> rapporte moi une renard. D'accord dit Dan. Alors juste <le> a se moment un petit animal rouge au museau blanc vient en sautillant et il dit que fait tu je pousisione des trapes alors apprend moi d'accord il lui apris le animal <v> rouge au museau blanc était un renard. Alors il <reculat> avancat <les> <s> la dernière trape. Pendant que Dan courut voir si avait attrapé un renard. Non il avait atrapé un por quepique le port quépique gémit a l'aide je suis prisonnier aidé moi aussi non ma maman va me frappé. Alors <da> Dan courrut le délivré. Il a la voir a la dernière trape le renard était pris mais croyant qu'il était pris il tombat alors le renard dit je t'<est> ai eu. Mais le <délivras> délivrat tellement qu'il pleurat alors il dit je vais être le cousin pour ta copine. <Ils> Il <l> se léchat les babines.

FLO 8F2E2 (22)

"<d> Dan le petit trapeur sauvage". Un jour Dan mis sa <casse> cassquette en peau de rat <. > et pris son fusil. "je vais <attrapé> attrappé un ours un daim et une trapée de lapin". <e> <il> Il parta <tram> tranquillement soudain il dit : "Si je rencontre la petit andienne je lui dirait". Soudain il vut un lapin il dit : "je ne peux pas t'albatre tu est trop joli allé par <">. Soudain il entendi un bruit il se retourna, il vit l'<e> ondiene il lui dit : "je vais te faire un oreiller en renard". il se retourna et vit un renard <">. <> il commença à installer les trapes. <> le renard dit : "cette objets c'est une trape. <Au>

9 ans

CHA 9F9E1 (40)

Le petit chaperon rouge La maman du petit chaperon rouge demanda à sa fille de porter une galette et un petit pot de beurre sa grand-mère qui était malade. Elle lui dit : "Ne tarde pas trop en chemin, et prend garde de ne pas t'<aen> aventurer près de la forêt."* Et le petit chaperon rouge parti. Mais, elle n'avait pas écouté sa mère, car elle alla trop près de la forêt et rencontra le loup. Il lui dit : "où va-tu ?". "Dans la forêt, chez ma grand-mère qui est mallade". Le loup lui demanda de faire une course, elle accepta, et prit le chemin le plus long et le loup le plus court. Il arriva devant la chaumière, et dit d'une voix douce : "Grand-mère c'est moi le petit chaperon rouge." Et s'en attendre, il entra, sauta sur la grand-mère, et la dévora. Après avoir ceuilli beaucoup de <p> fleurs, la petite fille arriva devant la petite maison, et elle entra. "Oh, <que> que vous

avez de grandes oreilles et que vous avez de grandes <dants> dents." <S>
C'est pour mieux te croquer." Et la mangea aussi. Le chasseur qui chassait le loup se dit que #la# grand-mère ronflait bien fort. Il rentra, et délivra la grand-mère et le petit chaperon rouge. FIN

EDM 9G1E1 (58)

Le petit chaperon rouge – Dans un village près de la <fô> forêt une <> mère avait offert à sa fille un joli <chaparon> chaperon rouge. La petite fille <ne l'arrêtait> n'<arrête> arrêtais pas de le mettre. Alors on la surnomait "le petit chaperon rouge". Un jour, <san> sa maman lui donna une gallette et un petit pot de beurre : "Tiens ! Dis t-elle. <Vat> Vas donner cette gallette et se petit pot de beurre à ta Mère-grand. <Ele> Elle <lui dit> <:> abite en plein coeur de la forêt. Et ne prend pas le mauvais <chemain> chemin !" "Oui maman ! Et elle partit pour rencontrer le loup : <D> "Bonjour ! Petit chaperon rouge !" "Bonjour Monsieur le loup !" "Où vas-tu avec ton panier" ? <Cez> "Chez ma mere-grand !" "Et que transporte-tu dans ton panier" ? "Une gallette et un petit pot de beurre !" "Et où habite-t-elle" ? "En plein coeur de la forêt !" "Alors faisons la course" ! Dis le loup. "Prend le chemin à gauche et moi <s> celui de droite" ! Le loup pris le chemin le plus court. Bientôt le loup arrivait chez la grand-mère. toc ! toc ! toc ! C'est moi le petit chaperon rouge ! Tire la bobinnette cherra ! Le loup entra et <entra> dévera la grand-mère ! Pendant ce temp le petit chaperon rouge ceuillait des fleurs. Il en fit un bouquet si gros <> quelle ne put en mettre plus. Alors elle pensat à sa grand-mère elle se dépéchat et arrivât. toc ! toc ! toc ! Elle entra ! Comme vous avez de grande oreilles ! C'est pour mieux t'entendre ! Comme vous avez de gros yeux ! C'est pour mieux <de> te voir ! Comme vous avez de grande dents ! C'est pour mieux te MANGER ! Et il la dévorat tout cru ! Le chasseur qui passait par là entra et vit le loup. Il prit des ciseaux et découpa le ventre du loup. Le petit chaperon rouge et sa grand-mère en sortit ; ils métèrent tellement de pierres dans le ventre du loup ; que quand il se <réveillà> réveilla il tomba ! Sous le choc le loup mourut. FIN

CEC 9F5E2 (38)

Dan, le petit trapeur Dan, le <pett> petit trapeur, un matin pri <sa> son chapeau en peau de raton et son fusil et alla à la chasse en se disant : "je suis un grand chasseur je vais attraper : des ours, <etc> et plusieurs lapin et si je ren-contre la petit <un> indienne mon amies je lui dirai : ses moi le plus grand trapeur". Et a se moment là, un lapin passa <devent> devant lui et <il s> le petit trapeur pointa son <su> fusil sur le lapin, qui s'arrê-ta, le lapin dit : "a quoid tu joue ?" <le> Dan dit : "je suis un grand chasseur" et le lapin s'ennala. A ce moment là <.>, la petite indienne arriva <:> et lui dit : "<quel> <> <ques> que chasse tu <!> ?" <|> Dan dit : "je chasse <:> : l'ours et plein de renard" la <petti> petite indienne dit : "avec les peau de renard <du> tu poura me faire un oreiller ?". Le petit trapeur s'enna-la et chercha un renard. Un moment il trou-va <un> <r> une bête rousse qui lui dit : "que cherche tu ?" Dan dit : "je cherche un renard". le renard dit : "<à> as tu déjà vu un renard ?" Dan dit : "Non <:>, mais j'ai <pa> possé des pièges !". Tous d'un coup Dan entend des pleur ses la porc-épic. Après Dan

se fait piégé et le renard le relache.

THO 9G6E2 (33)

Dan était un petit garçon chasseur, un jour il vit un lapin pointa le fusil sur lui Un petite fille rit derriere lui tu est pas un chasseur dit la petite fille je peut chasser des lapin et des renard. Pourait tu ment attraper un dit la fille même 5 dit le garçon, 4 petit 1 gros de le garçon <de> d'est que le garçon dit le <mots> mot renard une bestiole sortille il dit que veut tu <fait> faire chassé dit le <renade> garçon il y alla il <n> my c'est 5 piège un piege marcha il couru c'était #un# porc quépique il le relacha alors il vit un renad mais #il tomba# dans sont piege le renard le relacha le garçon pleura et dit je suis un mauvais chasseur sans <rem> renard le renard dit c'est moi qui ira là bas le renard et le garçon partir emsemble chez la fille

10 ans

MAR 10F9E1 (78)

Le petit chaperon rouge Il était une fois, une petite fillette très gentille.<> <> Un jour sa grand-mère lui donna un chaperon de velour rouge. La petite fille l'aimait tellement qu'elle #le métait# tout le temps donc on la surnoma "Le petit chaperon rouge". Un jour sa maman lui donna une galette et un petit pot de beurre pour l'amener à sa grand-mère qui était si faible. Alors le chaperon rouge partit dans le bois, elle rencontra le loup et comme elle ne savait pas que cet animal était très méchant elle resta sans peur. – Où vas-tu ? demanda le loup – Chez ma grand-mère pour lui apporter une galette et un petit pot de beurre. – Où <a> habite-t-elle ? Un <peu> peu plus loin dans la forêt. Je vais venir avec toi, toi tu pars par là et moi par là, d'accord ? d'accord. Le loup pris le chemin le plus court en courant. Alors que la fillette pris le chemin le plus long en <ceuil> cueillant des fleurs. Le loup <que> qui était arrivé à la maison. Il frappa. La grand mère dit : "tire <cheviette> cheviette et la bobinette cherra, je suis trop faible pour t'ouvrir. Le loup entra et d'un sot <m> dévora la grand-mère. Le petit chaperon rouge enfin arrivé frappa à la porte. Le loup dit en <en immi> imitant la voix de la grand-mère. "tire la cheviette et la <bon> bobinette cherra. Le chaperon rentra et dit : – que tu as de gande oreille – c'est pour mieux t'écouter mon enfant – que tu as de grand yeux – c'est pour mieux de voir mon enfant – que tu as de grandes dents <">. – c'est pour mieux <d> te manger mon enfant Et là il dévora <le> la fillette. Il se remi dans le lit. Le chasseur qui passait par là, se demanda pourquoi la grand ronflait aussi fort. Donc il entra dans la maison et vis le loup qui dormait tranquillemnt. Alors il pointa son arme sur le loup. Puis il se dit que peut-être il avait mangé la grand mère. Alors il pris son couteau et ouvrit le ventre <de la grand-mère> du loup. Vite il vil le chaperon rouge la fillette sortit et dit : "Ouf il fait chaud je n'aurai jamais pu tenir plus. Puis la grand-mère sortit ne pouvant presque plus respirer. La grand-mère mangea la galette et le pot de beurre. Le chasseur prit la peau du loup. Et la chaperon

rouge resta chez elle et n'alla plus jamais dans la forêt sans l'autorisation de sa mère.

ARN 10G8E1 (38)

Le petit chaperon rouge <C> <il> Il était une fois une chaperon de qui <voulais> sa mère voulait lui confier quelque chose : aller donner une gallette et un petit pot de beurre. #à sa grand-mère# Le village est à une petite demie heure d'<inpi> ici s'<es> exclama la mère et elle partit. Tout à coup elle rencontra un loup qui lui disa. Veux tu faire une course avec moi <disat> disait il D'ac ! <se> s'exclama le petit chaperon rouge. Et il partirent. Le loup arriva le premier et frappa à la porte toc toc toc. <Je ne puis t'ouvr> C'est moi le petit chaperons rouge entre mon petit <.> Je suis trop faible pour t'ouvrir. <le> Le loup ouvra et dévora le <po> pauvre grand mère <prenat> <prenait> enfila les habits de la grand mère et se <mettat> mettait dans le lit <de la grand> Soudain le petit <chaperons> chaperon rouge arriva et frappa toc ! toc ! toc ! Je ne puis t'ouvrir mon petit le chaperons rouge <entrat> entri et se <faisat> <fat> fit dévorer par le loup. Tout à coup un <ca> chasseur <tua> endormit le loup et donna deux trois coups de ciseau et vit le chapeau <deu> du chaperons alors il <tr> tira et <vit> sortit <> enfin <les> le petit chaperon rouge deux trois coups de ciseau en plus <est> et sortit la pauvre grand mère. Le chaperon mit à la place de grosses pierre <r> et recousut le <va> ventre du loup. alors il marchait mais il mourut.

MAT 10F0E2 (56)

Le petit trappeur canadien Dan le petit trappeur mis son chapeau de peau de rat et s'enfonça dans la clairière pour chasser. Si je rencontre la petite indienne pensa t-il je lui dirai. – Je vais chasser un daim, 2 ours et 1 lapin. c'est alors qu'il aperçut un lapin qui était assis là devant lui. – A quoi tu joues <le> <luis> lui demanda t-il <dun> d'un air étonner Je ne joues pas lui dit il. <et> Et il regarda le petit lapin il était tellement mignon que Dan n'eut courage <du> de lui tirer dessus. Va t'en vite lui dit Dan. – Hi ! Hi ! Hi ! Hi ! entendit soa derrière lui. c'était la petite indienne qui était <> tapis près d'un buisson <-> "tu n'es vraiment pas un grand trappeur !" – si je suis un très grand trappeur je chasse le loup le daim le renard. – Ah le renard ! alors peux tu me faire un oreiller en peau de renard. – Biençure répondit t-il. et il repartit tout fier de son importance. il décida qu'il allait attraper 5 renard 1 grand et 4 petits. <Il n'eu> A peine il est prononcé le mot renard qu'un petit animal roux se présenta devant lui. <-> "As tu déjà vu un renard." lui demanda <"> t <> -il – non jamais. je vais apprendre à chasser le renard avec toi quand il eut tout installer il déplacer la trappe et la recula de 2 pas puis se à l'endroit ou elle était au <dépard> départ. Quand a Dan il attendit près de la 1^{ère} <ta> trappe Passa là un porc Epics qui se coinça dedans. décoince moi s'il le plait supplia t'il a Dan Dan le décoince <d> car il voulait une peau de renard. Puis il vit le petit renard qui était coincé dans l'autre. alors il couru pour le prendre mais se coinça dans trappe et se mit à pleurer alors le renard le décoince

THO 10G3E2 (52)

Dane, le petit trappeur canadien Dane prit son chapeau en peau <re> de rat <>

et son fusil. Puis il parti à la chasse. Il vit un lapin. Il pointa son fusil et <> <> bizarrement le lapin s'assit et sourit Mais le chasseur n'avait pas la force de tirer et laissa filer le lapin. Il entendit <une> un rire derrière lui. C'était la petite indienne. Elle dit : "Hi ! hi ! hi ! tu n'est pas un grand chasseur – Si ! Et même que je t'apporterais un oreiller pour dormir en peau de renard. Il avait à peine finit de dire <red> renard qu'un renard apparut. Dane lui dit bonjour. Tu vas à la chasse ? demanda le renard : Oui et je vais poser des trappes. Je t'accompagne dit le renard. Dane <posat> posa 5 trappes : 4 petites pour les petits renards et 1 grosse pour attraper un renard <d> gros comme lui. Pendant que Dane était parti voir la 1^{ère} trappe le <renad> renard déplaça la grande et se mit là où elle était avant et ne bougat plus. Dane, qui était à la 1^{ère} trappe avait attrapé <et> un <hérisson> hérisson et le relachât car personne ne voudrait d'une peau de hérisson. Dane et le hérisson retournèrent à la 1^{ère} trappe. Le hérisson dit "On a attrapé un renard !" Dane courut et tomba dans le piège. Le renard qui ne voulait pas le relacher finit par céder. Dane pleurait car il n'était pas un grand chasseur. Alors le renard dit : "J'ai trouvé <v> je vais faire <le> comme si j'<étais> était mort". <Alors> En fait le renard voulait y aller car il pensait 52.que le <pr> père de l'indienne devait <avait> avoir des poules bien grasses.

Adultes

SAN AF9E1 (105)

Une petite fille aimait sa grand-mère et celle-ci lui rendait bien. <Une> Un jour la grand mère fit un cadeau à la petite fille : un chaperon de velours rouge. La petite fille l'aimait tellement qu'elle ne le quitta plus et qu'on l'appella "Le petit Chaperon Rouge". Un jour, la mère du petit Chaperon Rouge lui dit "Porte ce petit pot de beurre et cette galette à ta grand mère, elle est très malade." Le petit Chaperon prit le panier de provision et partit à travers bois pour retrouver sa grand mère. En chemin elle rencontra le loup qui lui demanda où elle allait. "Je vais chez ma grand mère qui est très malade pour lui porter cette galette et ce pot de beurre." "Et bien moi aussi je vais y aller. Nous prendrons deux chemins différents pour voir lequel de nous deux arrivera le 1^{er}." Le loup se mit à courir très vite en emprunta le chemin le plus court. Il arriva devant la maison de la grand mère et frappa à la porte. Toc toc toc. "Qui est là ? dit la grand mère! "C'est moi, le petit Chaperon rouge" dit le loup en contrefaisant sa voix. "Tire la chevillette et la bobinette chera." Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit. Il sauta sur la grand mère et la devora. Pendant ce temps, le petit chaperon rouge cueillait des fleurs. Lorsque son bouquet fut très gros, elle repensa à sa grand mère et se depecha de la rejoindre. Toc toc toc. "Qui est là !" dit le loup. C'est le petit Chaperon rouge. Je t'apporte une galette et un petit pot de beurre ! "Tire la chevillette et la bobinette chère. Je suis trop faible pour t'ouvrir." Le petit Chaperon tira sur la chevillette et la porte s'ouvrit. La grand

mère avait son bonnet qui lui recouvrait presque toute la tête. "Grand mère que vous avez de grandes oreilles !" dit le petit Chaperon . "C'est pour mieux t'entendre mon enfant" dit le loup "Grand mère que vous avez de grands bras !" "C'est pour mieux t'attraper mon enfant" "Grand mère que vous avez une grande bouche et de grandes dents" "C'est pour mieux te manger" et le loup sauta sur le petit C.R. et le dévora. Repu il s'endormit et se mit à ronfler très très fort. Le chasseur qui passait entendit les ronflements. "La grand mère ronfle bien si fort. Je vais voir se qui se passe". Il entra et vit le loup endormit. Il allait se servir de son fusil pour le tuer quand il pensa que le loup avait peut être manger la grand mère et qu'il était peut-être encore temps de la sauver. Il prit des ciseaux et découpa le ventre du loup. Après 2 coups de ciseaux il aperçut le petit C.R. qui sauta du ventre du loup. "Oh comme j'ai eu peur, dit-<il> la petite fille, et comme il faisait noir dans le ventre du loup". La grand mère sortit aussi avec beaucoup de mal à respirer. Le petit C.R. alla chercher des pierres qu'elle mit dans le ventre du loup. Celui-ci se reveilla et quand il voulu s'enfuir, son ventre était tellement lourd qu'il tomba et mourut. Tous le monde était content. Le chasseur partit avec la peau du loup, la grand mère mangea la galette et le petit <peau> pot de beurre et le petit C.R. se jura de ne plus s'eloigner du chemin lorsque sa maman ne lui aura pas dit.

BER AG4E1 (117)

Il était une fois, une fillette à laquelle sa grand-mère offrit un chaperon rouge. Ce cadeau plut tellement à la fillette qu'elle ne porta plus que son chaperon rouge, tant et si bien que les gens la surnomèrent le petit chaperon rouge. Un jour que sa grand-mère était malade, la mère du petit chaperon rouge <> fit un panier avec une galette et un petit pot de beurre pour que le petit chaperon rouge l'apporte à sa grand-mère en lui recommandant de ne pas abîmer le contenu du panier. La grand-mère habite à une demi-heure de chez le petit chaperon rouge et il fallait traverser les bois. En chemin, le petit chaperon rouge rencontra le loup qui lui conseilla de prendre un chemin qui s'avérerait être plus long. Le petit chaperon rouge fit confiance au loup et prit le chemin en question. Profitant au passage de la présence de quelque fleur qu'elle ramassa pour faire un bouquet. Pendant ce temps, le loup couru à toute jambe par le chemin le plus court pour aller jusque chez la grand-mère. Arrivé à la porte de la maison il frappa. La grand-mère lui dit <> "Qui est-ce ?", "Le petit chaperon rouge" répondit le loup en faussant sa voix. La grand-mère qui cru le reconnaître dit alors " <> Tire la bobinette et la chevillette chera (?)" ce que le loup fit. Il put alors entrer dans la maison, sauta sur la grand-mère, et l'avalla sans même la macher011 Pendant ce temps le petit chaperon rouge continuait à faire son bouquet. Celui-ci était devenu si gros que (chose étrange), le petit chaperon rouge se rappela qu'elle devait aller chez sa grand-mère (et non ramasser des fleurs). Elle se remit donc en chemin. Arrivé à la porte de chez la grand-mère, elle frappa. Le loup, qui s'était déguisé avec les vêtements de la grand-mère, et avait pris sa place dans son lit, répondit "Qui est là ?", <> <le> "Le petit chaperon rouge" répondit ce dernier. "Tire la bobinette et la chevillette chera" dit alors le

loup en prenant la voix de la grand-mère. Le petit chaperon rouge s'exécuta et se dirigea vers le lit dans <lequelle> lequel était le loup. La fillette surprise dit au loup : "Que vous avez de grandes oreilles grand-mère <?> !" "C'est pour mieux t'entendre mon enfant" dit le loup, "Que vous avez de grands yeux <?> !" dit la fillette, "C'est pour mieux te voir mon enfant" dit le loup, "Que vous avez une grande bouche et de grandes dents !" dit la fillette, "C'est pour mieux te manger" répondit le loup en dévorant le petit chaperon rouge si vite que celui-ci n'eut le temps de réagir. Le loup, repu de son repas, décida de faire une sieste sur le lit de la grand-mère. Il ronflait si fort qu'un chasseur qui passait par là l'entendit et se demanda ce que la vieille femme avait à ronfler si fort. Intrigué, il entra dans la maison et aperçut le loup dans le lit de la grand-mère. Il le mit en joue mais se ravisa, se disant que la grand-mère était peut-être encore vivante dans le ventre du loup. Il ouvrit alors le loup qui dormait profondément. De son ventre le petit chaperon rouge sortit, paniqué par l'horrible expérience qu'il venait de vivre. Puis se fut au tour de la grand-mère de sortir du ventre du loup. Ils décidèrent alors de punir le loup en lui mettant des pierres dans le ventre et de le recoudre. Celui-ci se réveilla, voulu bondir, mais alourdi par les pierres, tomba et se tua sur le coup. Les trois comparses étaient contents, le chasseur avait la peau, la grand-mère sa galette et son petit <peau> pot de beurre, et le petit chaperon rouge... son chaperon rouge. De cette expérience le petit chaperon rouge tira une leçon et se dit : "Desormais, j'écouterai ce que me dit ma mère"

CHA AG1E2 (92)011 Dan, le petit chasseur canadien Dan, petit garçon, était depuis peu, <> un chasseur. Il mit sa casquette en peau de renard et partit chasser. Dan était un chasseur de lapins, d'ours et même de daims. Le petit trappeur chassait ces animaux pour leur peau. Sur son chemin, Dan vit un lapin devant lui ; il pointa son fusil sur le lapin mais dès qu'il vit le regard du lapin, il ne tira point. Le lapin l'en remercia et dit que Dan était un gentil chasseur. <Dan parla de la petite indienne, alors qu'il la rencontra>. A ce moment-là, la petite indienne le surprit et rigola, elle dit à Dan qu'il n'était pas un bon chasseur. Pour ne pas perdre la face, Dan dit à la petite indienne qu'il était un chasseur-trappeur et qu'il allait attraper un renard pour lui faire un oreiller en peau de renard. <Il>. La petite indienne le prit au mot. Et Dan alla installer cinq trappes : quatre petites trappes pour des petits renards et une plus grosse pour un gros renard. En installant les trappes, un animal au museau blanc et à la fourrure rouge surgit de nulle part. Il demanda à Dan à quoi allaient servir ces trappes. Dan lui expliqua que ces trappes lui servaient à piéger des renards. Et <pourquoi> pourquoi la cinquième trappe était-elle plus grosse ? Cette trappe était plus grosse car elle piègerait un gros renard. L'animal au museau blanc et à la fourrure rouge lui demanda si le renard était gros comme Dan lui-même. Dan lui répondit que oui. Sur ce, Dan continua son chemin. A cet instant, il vit un porc-épique pris dans une des trappes. Le porc-épique gémit et supplia Dan de le délivrer. Il dit que sa fourrure n'était pas belle. Dan le délivra. Le porc-épique le remercia et dit à Dan qu'il était un gentil chasseur. Le petit chasseur canadien expliqua au porc-épique qu'avec les trappes il allait attraper un renard pour pouvoir faire un oreiller à la petite indienne. Pendant ce temps, l'animal au museau

blanc et à la fourrure rouge qui était un renard (Dan ne le savait pas) resta assis à côté de la plus grosse trappe après l'avoir recouverte de feuillages. Il se dit que le trappeur sera à son tour attrapé. En revenant vers la cinquième trappe en compagnie du porc-épique, Dan vit l'animal au museau blanc et à la fourrure rouge. Le porc-épique chuchota à Dan que cet animal était un renard. Dan <> se dirigea donc vers le renard, en s'approchant de l'animal, il tomba dans le piège. Le renard ricana <> Tel est pris qui croyait prendre ! Dan ne pouvait plus bouger. Il se mit à pleurer en disant qu'il était un mauvais chasseur et qu'il ne pourrait pas apporter un oreiller en peau de renard à la petite indienne ! Le porc-épique intervint et dit au renard que Dan était un gentil chasseur ; et qu'il l'avait sauvé. Après quelques minutes de réflexion, le renard libéra Dan qui était toujours désespéré. A cet instant le renard fit une proposition : il dit à Dan qu'il ferait lui-même l'oreiller sans bouger son corps, ni même la queue. Dan trouva cette idée grandiose et accepta. La petite indienne le féliciterait... Quant au renard, il se dit qu'après tout, son idée était bonne car en allant chez le père de la petite indienne, il pourrait manger des poulets bien gras.

ISA AG5E2 (109)

C'est l'histoire de Dan le petit Chasseur. Un matin il décida de partir chasser, il mit sa casquette et <prend> prit son <> fusil. Il se voyait déjà ramener des ours, des renards, des lapins et les montrer à la petite indienne qui serait alors très fière de lui. Il se dirigea donc vers la forêt quand tout à coup un lapin bondit devant lui et commença à lui parler gentiment, il avait envie de jouer Dan tout étonné braqua son fusil sur le lapin mais ce dernier était si gentil que Dan ne pût tirer. En colère, il le pria de s'en aller avant qu'il ne lui arrive un malheur, et le petit lapin partit en souriant. La petite indienne qui était alors <tapit> tapie dans les buissons, en sortit en rigolant, en se moquant de Dan qu'elle croyait chasseur et grand trappeur. Dan blessé dans son orgueil promit de lui ramener une peau de renard pour son oreiller, comme elle lui avait demandé. Dan partit donc poser des trappes, cinq précisément : quatre petites pour attraper quatre petits <lapins> renards, et une très grande pour attraper un très grand renard. <Donc> Dan commença donc à poser la première trappe et il se rendit compte qu'un petit renard très curieux le suivait de près. En effet, ce petit renard voulait apprendre comment poser des trappes. Dan accepta donc de lui montrer.

Quand Dan arriva au dernier piège, le renard fut surpris de sa grandeur et demanda à Dan si le <lapin> renard destiné à ce faire prendre dans ce piège serait aussi grand que lui. Et Dan, naïf, répondit que oui. Ayant disposé tout ses pièges Dan s'en éloigna. Pendant ce temps le petit renard qui avait compris le dispositif, en profita pour décaler le grand piège de deux pas en arrière et le recouvrir de branchages et de mousse <s>, afin que Dan par inadvertance, se prenne les pieds dedans. Dan alla donc se poster derrière les buissons afin d'observer ses trappes. A ce moment là, un porquépic se fit piéger dans la première trappe. Le jeune porquépic était tout affolé et craignait la réaction de sa mère quand elle saurait qu'il s'était fait prendre dans une trappe. Dan qui n'avait rien à faire d'un porquépic, car la peau de ce dernier était trop piquante pour faire 1 oreiller, alla s'empresse de le libérer. Le porquépic le remercia

vivement et décida d'aller se poster avec Dan derrière les buissons en attendant que les renards arrivent. Après un court instant d'attente, Dan et le porcépic virent arriver un renard qui alla se faire prendre dans le piège situé juste derrière le grand. Dan se précipita pour récupérer sa proie, mais il se fit prendre au piège par la grande trappe. Le trappeur fut l'attrapé ! Dan était alors paniqué, il supplia en sanglot, les renards de le <laisser s'en aller> libérer. Le porcépic qui était devenu <sont> son ami en fit de même, mais rien n'y fit. Le renard n'était pas l'ami du petit trappeur <et> qui n'avait pas eu de pitié pour <les renards> ces derniers. Le renard pour paniquer encore plus le chasseur en herbe lui dit qu'il ferait de lui un bon oreiller. Dan était terrorisé et n'en finissait plus de pleurer. Il trouva un accord avec le renard qui pourrait faire l'oreiller de la petite indienne <sans> sans être tué, il resterait tranquillement sous sa tête sans bouger. Dan accepta et fut libéré. Sur le chemin du retour Dan était heureux d'avoir été libéré et penser à la surprise qu'il ferait à la petite indienne, <quand> quant au renard il pensait au père de la petite fille qui possédait de bon et gros poulets dans sa ferme, il en avait déjà l'eau à la bouche.

Annexe 3 : Questions et aperçu de réponses métalinguistiques

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

	Questions métalinguistiques sur DAN	Réponses de l'enfant (ARN 10G8M2)
1	As-tu l'impression d'avoir fait le même travail que la dernière fois avec le PCR ?	bof
2	Qu'est-ce qui était différent aujourd'hui ?	c'était plus compliqué parce que heu + le petit chaperon rouge heu on l'connait quoi heu enfin l'histoire on la connaît et c'te histoire et ben on la connaissait pas parce que heu enfin j'suis j'suis pas sûr qu'elle est en livre quoi ou heu j'l'ai jamais lu sinon donc heu c'est un peu plus dur et ça m'a semblé un p'tit peu plus long + que la dernière fois ++ enfin p't'être que ça m'a semblé plus parce que j'connais pas l'histoire
2 bis	Qu'est-ce qui était pareil ?	—
3	Penses-tu avoir réussi à te souvenir de tout ?	heu heu + oui mais ya un moment où j'ai oublié quelque chose parce que la petite indienne j'ai oublié de mettre la petite indienne heu elle elle se moque de lui en lui disant qu'il est heu ++ pas très bon + en chasse et ben autrement j'pense que oui
3 bis	Penses-tu avoir réussi à te souvenir du plus important ?	—
4	Penses-tu avoir réussi à écrire sans rien oublier ?	bof j'sais pas
4 bis	Penses-tu avoir réussi à écrire le plus important ?	ben oui parce que heu on peut pas heu dans une histoire comme ça on peut pas trop à moins qui faut être un fort heu heu ++ se souvenir de tout quoi d'un mot par un mot donc heu j'pense que on comprend quoi
5	Comment as-tu fait pour écrire sans rien oublier ?	—
5 bis	Comment as-tu fait pour écrire	ben je me suis concentré sur

	Questions métalinguistiques sur DAN	Réponses de l'enfant (ARN 10G8M2)
	le plus important ?	les moments importants comme qu'il doit trouvé des renards et puis après le renard il le il le trouve et puis il parle avec et puis il se fait attraper dans le piège voilà quoi ++ ça ben ça j'm'en souviens
6	Était-ce difficile pour toi d'écrire ce que tu as écrit aujourd'hui ? Pourquoi ?	ben heu ça dépend parce que d'un coté oui parce que je faisais pleins d'erreurs et d'un côté non parce que dans ma tête je comprenais bien et heu et heu et en plus l'histoire elle est pas heu elle est pas très très dure l'histoire c'est une histoire qui est facile à raconter quand on sait le plus important
7	Y a-t-il un travail que tu as préféré ? Pourquoi ?	ben je préférerais Dan parce que je connaissais pas l'histoire et puis on heu peu à peu on connaît quoi enfin on apprend j'veux dire ++ tandis que le p'tit chaperon rouge tout le monde connaît à peu près
	Y a-t-il un travail que tu as trouvé plus facile que l'autre ? Pourquoi ?	ouais le petit chaperon rouge parce que je connaissais et c'était moins lon g que Dan +++ et pis Dan on la connaissait pas quoi enfin Dan on connaissait pas l'histoire et puis c'était long
8	Trouves-tu que ce que tu as écrit aujourd'hui est une histoire ?	oui c'est une sorte de conte enfin ça pourrait pas être vrai mais si le chasseur heu le porc-épic et le renard enfin tous les animaux parlaient pas ça pourrait être vrai ça pourrait plus se passer enfin ça pourrait mieux se faire que le petit chaperon rouge si le loup il avale la grand-mère sans la croquer déjà j'pense que la grand-mère serait morte quoi si

	Questions métalinguistiques sur DAN	Réponses de l'enfant (ARN 10G8M2)
		heu elle serait dans le ventre elle serait étouffée parce que je pense pas que ça soit possible d'être dans un ventre ++ vivant
9	Quel texte, entre le PCR et DAN, fait le plus histoire ?	heu j'pense Dan parce que une histoire ça peut se passer parce que l'histoire heu l'histoire d'avant par exemple les hommes préhistoriques heu c'est juste enfin ça a exister et ça ça pourrait exister comme je l'ai dit tout à l'heure et ça pour moi c'est plus un conte enfin pour moi
10	Pourquoi met-tu si souvent le petit mot "et"?	ben parce que en fait j'ai plusieurs idées en tête et puis si Dan il fait qu'une chose ça veut pratiquement rien dire enfin si heu+++ soudain le porc-épic se mit à prendre sa défense par exemple et heu on sait heu après on sait pas ce qu'il fait tu vois si on mettait un point là + se mit à prendre sa défense et ben on sait pas ce qu'il va faire comme défense enfin on sait pas heu enfin il fait qu'une chose là alors que je voulais mettre une autre idée se mit à prendre sa défense et il le supplia il le supplia donc il fait deux chose et ça heu ++ ça améliore la phrase
11	À quoi te sert-il ?	ben heu pour dire que il fait quelque chose et puis il fait quelque chose d'autre enfin il fait deux choses ou trois choses enfin il fait plusieurs choses ou alors heu ben voilà quoi

Annexe 4 : Réponses au test de repérage des événements essentiels de l'histoire

TEXTE 1	
Colonne A Événements qui font PRÉCÉDER l'histoire	Colonne B Justification
<p>Le Chaperon rouge doit apporter à son oncle le remède pour le grand-mère malade qui habite au fond des bois.</p> <p>- Le Chaperon rouge rencontre le loup qui lui propose d'autre chemin (+ long)</p> <p>- Plus le loup, le loup se précipite chez le grand-mère et se fait passer pour le Chaperon rouge.</p> <p>Il mange le grand-mère.</p> <p>- Le Chaperon rouge arrive enfin chez sa grand-mère. Le loup se fait passer pour elle pour mieux manger le Chaperon rouge.</p> <p>- Un chasseur passe devant la maison et en entendant les râlements du loup, il réalise et s'imagine qu'il a peut-être mangé le grand-mère.</p> <p>- En voulant délivrer la grand-mère, il vient également le Chaperon rouge.</p>	<p>C'est l'antique de l'histoire. Sans cela, le Chaperon ne serait pas allé dans le bois et n'aurait pas rencontré le loup.</p> <p>Cette rencontre est essentielle → existence du loup qui se rendra compte → pas de réflexion → ne pouvant venir du loup.</p> <p>Grâce aux renseignements du Chaperon, il peut se faire passer pour lui auprès de sa grand-mère à aucun moment.</p> <p>+ possibilité de la grand-mère car elle est malade (répété au début)</p> <p>Le loup s'est mis à la place de la grand-mère car il sait que le Chaperon va sûrement arriver.</p> <p>Sous le raffinement du loup, le chasseur s'assure par son comportement quelque chose. Il imagine également étrange qu'il trouve dans le lit de la grand-mère le loup.</p> <p>Récemment heureux. Tout se termine bien.</p>
<p>Pour les 2 textes (et en général pour tous les textes), on a le schéma suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - situation de départ qui constitue l'histoire. - et retour à la situation - et en revanche pour tous qui introduit parfois à morale. 	

TEXTE 2

Colonne A Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Colonne B Justification
<ul style="list-style-type: none"> - Dan, en partant à la chasse, rencontre son amie qui lui demande de lui rapporter le renard pour s'en faire à oreiller. - Dan ne sait pas à quoi ressemble un renard et ne le reconnaît donc pas lorsque celui-ci vient lui demander ce qu'il fait lorsqu'il pose le piège. - Le renard décide de se servir du piège pour attraper Dan et lui donner à manger. - Lorsque Dan revient avec son nouvel ami le porc-épic, il fut pris au piège. - Le renard décide finalement de libérer Dan et de l'aider lorsqu'il voit que celui-ci est triste car il ne peut pas chasser et qu'il va décevoir son amie. 	<p>Début de l'histoire. Le contexte est posé.</p> <p>Important car si Dan savait ce qu'était le renard, il aurait pu l'attraper tout de suite et de même, le renard n'aurait pas pu concevoir sa stratégie de chasse.</p> <p>Retournement de situation amical.</p> <p>C'est Dan qui se retrouve prisonnier du renard. → changement de situation.</p> <p>Fin heureuse. Tout le monde est content :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dan n'a tué aucun animal et va être même puni pour sa capture et faire plaisir à sa copine. - Le renard a échappé au piège et va également avoir sa nourriture en venant d'aider à l'amie de Dan (poursuite de punition). - L'amie de Dan sera contente car elle voulait s'occuper du renard.

TEXTE 1

Colonne A Evénements qui font PROGRESSER l'histoire	Colonne B Justification
<ul style="list-style-type: none"> Le petit chapeau rouge doit partir sans sa mère et un petit porc de la main de sa grand-mère. En chemin, elle rencontre le loup et fait un pacte de silence. Si comme d'habitude elle, mange sa grand-mère et avec les habits de cette dernière. Petit Chapeau rouge s'ennuie et trouve sa grand-mère changée. Le loup se mange. Le chasseur arrive et voit le loup. Il l'écume et fait sauter Petit Chapeau rouge de grand-mère. A sa place, il y a des ossements. Quand le loup se réveille, trop tard, il meurt. Petit Chapeau rouge en tire leçon et est content. 	<ul style="list-style-type: none"> Ceci explique pourquoi la fillette doit partir de chez elle, seule, pour voir sa grand-mère. C'est l'annonce du "méchant", l'élément modificateur. Ceci explique que le loup est seul et qu'il mange le petit chapeau rouge. Ceci exprime l'impunité naissante de la fillette. Il est comique à son tour. Les autres personnages survivent et on sera obligé d'arranger les choses. Le petit chapeau rouge et la grand-mère sont sauvés et ils vivent ensemble. Le méchant meurt. Elle finira désormais plus attentive à ses propres actions. Elle ne meurt du conte.

TEXTE 2

Colonne A Événements qui font PROGRESSER l'histoire	Colonne B Justification
<ul style="list-style-type: none"> - Alan veut prouver qu'il est sûr des trappes et peut avoir son fruit - Seulement il aime les animaux et n'a pas les leur - La petite indienne se moque de lui alors par orgueil il est prêt à leur dire secrets pour les faire en croquer, il veut lui prouver que c'est son signe trappier. - Alan n'aif se fait ruer par le loup pendant qu'il pose les trappes - Il sauve la peau épée - Il tombe dans son propre piège cause de la ruse du loup - Avec les animaux, ils trouvent une solution pour que la petite indienne soit sûr de lui 	<p>C'est la justification de tout ce que le personnage fait la nuit</p> <p>Voilà, l'indienne considère l'événement modification de l'histoire</p> <p>La grand-mère l'a fait passer</p> <p>Alan est grand de tout cela car il n'a été pas d'animaux</p>

ANNEXE 5 : CRITÈRES DE CODAGE DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN) DU PCR

1. Le but du personnage principal (CN I) : *le PCR doit aller chez sa grand-mère*

Dès le début du texte, l'auteur introduit le but à accomplir par le personnage principal qui doit aller rendre visite à sa grand-mère :

[A.5.1] Texte initial (175)

13. "Tiens, Petit Chaperon Rouge, voici une galette et un petit pot de beurre 14. porte-les à ta grand-mère 15. qui est malade et affaiblie"

Pour coder 1 cette CN I, nous avons considéré cette demande, formulée par la mère à l'attention du PCR :

[A.5.2] ALI 6F2E1 (6)

1. il était une petite fille 2. sa maman lui a dit 3. d'aller à la maison de sa
<mémo> mémé

Ces quelques lignes sont une excellente illustration du critère de codage défini pour cette CN. En effet, pour cette CN, le texte initial encode trois informations différentes : le PCR doit amener à sa grand-mère (1) malade et affaiblie (2) une galette et un petit pot de beurre (3). De ces trois informations, nous avons choisi de privilégier la visite chez la grand-mère car il nous semble que c'est ce déplacement de l'héroïne d'un lieu vers un autre qui est à la base de l'histoire, la nourriture et la maladie de la grand-mère restant des détails insérés pour agrémenter le conte : si le PCR était restée chez elle, même pourvue d'une galette et d'un petit pot de beurre et sachant sa grand-mère malade et affaiblie, elle n'aurait pas rencontré de loup et il n'y aurait jamais eu l'histoire du PCR. Certains sujets parviennent, cependant, à restituer l'ensemble de ces trois informations :

[A.5.3] MAR 10F9E1 (78)

2. Un jour sa maman lui donna une galette et un petit pot de beurre 3. pour l'amener à sa grand-mère 4. qui était si faible.

Il est cependant important de préciser que les cas où la maman n'a pas été mentionnée, et n'a donc rien demandé à sa fille, mais où nous avons, malgré tout, appris que le PCR allait rendre visite à sa grand-mère parce qu'elle le disait au loup lorsque celui-ci lui demandait où elle se rendait, ont été codés 1 :

[A.5.4] ANY 6G6E1 (24)

2. sa maman <ledeu> ludena une palacète de bere et une galète 3. et le <cho> chaperonrouge parti dans la forêt 4. et le chaporouge raconté <une> un lou 5. et le lou discé 6. bongoure tu va ou 7. je <> vé ché ma mami

Ici, même s'il l'est tardivement, le but du PCR est connu du lecteur⁵² et seul l'ordre d'apparition des différents éléments du texte a été interverti.

2. La phase de complication (CN II)

Cette phase, absolument essentielle à toute narration, s'actualise en trois propositions essentielles : "le PCR rencontre le loup", "le loup mange la grand-mère" et "le loup mange le PCR". Les critères de codage de la première d'entre elles vont être présentés séparément alors que ceux des deux autres donneront lieu à un traitement commun.

⁵² Pour cette première CN, nous ne pouvons présenter d'exemples codés 0 car l'ensemble des sujets a restitué le but du PCR.

2.1. Le PCR rencontre le loup

La CN II impose donc, premièrement, que la petite fille rencontre le loup. L'arrivée de cet élément déclencheur peut être, dans le texte initial, anticipée par la présence d'un connecteur adversatif "mais" qui laisse prévoir l'obscurcissement du tableau initial : le PCR aurait pu atteindre le domicile de sa grand-mère sans encombre et, par là même, accomplir son but, or cela ne va pas être le cas :

[A.5.5] Texte initial (175)

31. Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt ; 32. et lorsque le Petit Chaperon Rouge entra dans le bois, 33. ce fut 34. pour rencontrer le loup.

Ce passage n'a posé aucun problème de codage du fait que la majeure partie des sujets emploie explicitement, comme c'est le cas du texte initial, le verbe "rencontrer" :

[A.5.6] PIE 7G3E1 (28)

5. elle partie. <ele> 6. elle rencontre le loup. 7. le loup lui parle.

Seuls les plus jeunes sujets n'utilisent pas ce verbe et préfèrent, soit employer la forme "il y a" (ex. [A.5.7]), soit présenter une action réunissant le loup et le PCR, réunion découlant d'une rencontre préalable, ici implicite (ex. [A.5.8]) :

[A.5.7] ALI 6F2E1 (6)

4. et dans le chemin il y a un loup

[A.5.8] WIL 6G7E1 (8)

1. le chaperonrouge <> <aport> apor ta un petit peau de bere et de la galét. 2. et le loup <eet> est le chaperonroug fesa la course.

Des cas comme [A.5.8] ont été codés 1, l'essentiel étant que le PCR et le loup soient en présence l'un de l'autre, la façon dont leurs chemins se sont croisés importe peu.

En revanche, certains sujets restituent un PCR sans loup. Ces textes ont alors été codés 0 :

[A.5.9] ROX 6F3E1 (10)

1. <il étai une <foi> foi un peti chaponronron roue> <roi> <rouje> il étai une foi un peti chaponron rouge 2. et la maman suis denai une galéte et un peti po de lor 3. et la maman lui disai 4. de aporeté <une> une galéte.et un peti po de lor, à, sa gren-mer 5. come sa.elle sa elle se ra pu malade 6. et come sa elle, poura allé ché nou 7. et osi on poura la vite 8. et come sa <l> elle poura <q> aporeté des <ge> gâteau 9. et on poura boire du judorenge 10. et on poura fer la feaite.

Ici, si le sujet respecte la consigne de production jusqu'à la moitié du texte, la fin du produit relève de l'imagination de l'enfant.

2.2. Le loup mange la grand-mère et le PCR

Ces deux propositions correspondent aux passages où le loup mange la grand-mère et le

PCR. Ici, l'agent de l'action de "manger" reste le même (i.e. le loup) mais le patient, la victime varie : dans un cas, il s'agit de la grand-mère et, dans l'autre, il s'agit du PCR. C'est cette similitude qui nous autorise à regrouper les explications de codage de ces deux propositions :

[A.5.10] Texte initial (175)

77. Il entra 78. et se jeta sur la grand-mère 79. qu'il dévora en moins de rien.

[...] 119. C'est pour mieux te manger" 120. dit le loup, 121. qui fit un bond hors du lit 122. et avala le pauvre Petit Chaperon Rouge d'un seul coup.

Pour coder ces deux propositions, nous avons recherché, dans les textes des sujets, des verbes tels que "manger" ou "dévorer" ou "croquer" ou "avalier" ou encore des synonymes de cette action d'"engloutir" comme le montre l'exemple [A.5.11] restituant les deux passages en question :

[A.5.11] ANN 10F4E1 (44)

25. La <ga> grand mère se fit manger <la grand> par le loup, 26. quand la petit fille arriva 27. il se fit passé par la grand mère. [...] 37. et le loup la mangea toute cru.

Précisons que des verbes comme "se jeter" ou "prendre" ont également donné lieu à un codage en 1, car le loup du texte original *se jette* sur la grand-mère avant de la dévorer et *fait un bond hors du lit* avant d'avalier le PCR. Aussi quelques sujets focalisent-ils sur cette première action d'"attraper" et ne mentionnent pas la seconde de "manger" comme si "se jeter" ou "prendre" impliquaient "engloutir" :

[A.5.12] WIL 6G7E1 (8)

6. et le loup pren la gren mere 7. et oi la chaperonrouge. 8. et le chasere ovre le ventre

Le fait que "le chasere ovre le ventre" témoigne clairement que, dans [A.5.12], "prendre" signifie "avalier".

Nous pouvons noter que les textes ne mentionnant, ni l'une, ni l'autre (ex. [A.5.13]) ou une seule (ex. [A.5.14]) des deux propositions étudiées ici correspondent à des produits inachevés :

[A.5.13] CLE 6F8E1 (7)

5. tu pase la 6. je <pesse> passe la 7. et il pas se la.

[A.5.14] JEA 6G5E1 (9)

7. il poussa la porte 8. il avala la gren mere. 9. est ala dans le lis.

3. La phase de résolution (CN III)

Cette phase se compose, d'après les jugements des "étudiants-juges", de deux propositions essentielles : d'une part, le chasseur libère le PCR et sa grand-mère et, d'autre part, le loup meurt. Nous les considérons l'une à la suite de l'autre.

3.1. Le chasseur libère le PCR et sa grand-mère

Après avoir décrit les différentes complications du conte, la CN III pose la première résolution : l'héroïne et sa grand-mère sont libérées du ventre du loup par un chasseur :

[A.5.15] Texte initial (175) 011150. Il reposa son fusil 151. prit des ciseaux 152. et se mit à tailler le ventre du loup 153. endormi. 154. Au deuxième ou au troisième coup de ciseaux, il vit le rouge chaperon 155. qui luisait ; 156. deux ou trois de ciseaux encore, et la fillette sautait dehors 157. en s'écriant : "Oh, la, la, quelle peur j'ai eue ! 158. Comme il faisait noir dans le ventre du loup !" 159. Et bientôt après, sortait aussi la vieille grand-mère, 160. mais c'était à peine 161. si elle pouvait encore respirer.

Comme si les personnages principaux d'une histoire ne pouvaient finir dans un ventre de loup, un nombre important de textes encodent explicitement cette délivrance de la grand-mère et du PCR :

[A.5.16] MAE 10F7E1 (69)

62. A coup de ciseau il lui ouvrit le ventre 63. et sortie le petit chaperon rouge 64. puis la grand-mère 65. qui allait bientôt étouffé.

Aux côtés de ce type d'exemple extrêmement clair, gravit une série de textes moins explicites que nous avons codés 0 :

[A.5.17] ANT 6G4E1 (34)

32. et vu le lou 33. et découpa son ventre. 34. et ramena la pau du lou chez lui

Certes, le fait nécessaire à la libération des deux personnages de la grand-mère et du PCR est accompli, à savoir le ventre du loup est ouvert, mais un lecteur, ne connaissant pas l'histoire, peut penser que c'est tout simplement dans le but de dépecer l'animal, surtout que l'enfant emploie exactement le verbe "découper" et explique que le chasseur "ramena la pau du lou chez lui" .

3.2. La mort du loup

Le texte initial entendu par les sujets explique la mort de l'animal et la cause de cette mort mais nous ne nous intéressons qu'à la mention de la mort du loup, la manière dont l'événement arrive ne nous important guère dans le cadre de ce chapitre.

[A.5.18] Texte initial (175)

162. Le Petit Chaperon Rouge courut chercher de grosses pierres 163. qu'ils fourrèrent dans le ventre du loup ; 163. et quand il se réveilla 164. et voulut bondir, 165. les pierres pesaient si lourd 166. qu'il s'affala 167. et resta mort sur le coup.

Nous avons codé 1 les productions des sujets traitant explicitement de la mort de l'animal (ex. [A.5.19]) mais également celles des sujets qui ont expliqué que le chasseur repartait avec la peau du loup (ex. [A.5.20]). La relation entre "un loup dépecé" et "un loup mort" est, en effet, tellement évidente que nous nous sommes accordée la reconstruction de l'implicite. Précisons également que certains sujets cumulent les deux possibilités de

codage que nous venons de définir (ex. [A.5.21]) :

[A.5.19] THO 10G3E1 (95)

84. Le loup, en se réveillant <e> 85. Sauta 86. mais les pierre étaient si lourdes 87. qu'il tomba 88. et fût mort sur le coup.

[A.5.20] LAU 7F5E1 (32)

25. Il ouva le ventr du loup 26. et le <chon> chapon rouge et la grand-mere. 27. Il pri la peau du loup 28. et parta

[A.5.21] BAS 8G7E1 (70)

67. et le loup fut ci <loud> lourd 68. quand il se réveilla 69. qu'il mourra 70. et le chasseur partie avec sa peau.

Cependant, si "partir avec la peau du loup" mène à un codage en 1, "partir avec le loup" conduit à une cotation en 0 :

[A.5.22] JUS 9F0E1 (40)

35. il prit le loup 36. découpa son ventre 37. et la petite fille sortit 38. et la grand-mère aussi. 39. Le chasseur parta avec le loup 40. et la grand-mère manga la galette et le pot de beurre.

En effet, ici, la phrase "le chasseur parta avec le loup" ne signifie en rien que l'animal est mort.

De même, les sujets qui concluent leur texte en écrivant que le chasseur met des pierres dans le ventre du loup sans préciser que le poids des cailloux entraîne la mort de l'animal ont été codés 0. C'est le cas de l'exemple [A.5.23] :

[A.5.23] ARI 6F9E1 (19)

16. et le chasseur passait par la 17. et coupa le ventr du loup 18. et les les deux fame sont sover 19. et il mete des pierre a la place.

ANNEXES 5 : CRITÈRES DE CODAGE DES COMPOSANTES NARRATIVES (CN) DE DAN

1. Le but du personnage principal (CN I) : la petite indienne demande une peau de renard à DAN

La petite indienne moqueuse désire une peau de renard afin de se confectionner un confortable oreiller et, n'étant pas convaincue par la bravoure du petit trappeur qui vient de laisser filer un lapin, le met au défi de capturer le renard dont elle a besoin. Cette série d'actions compose la CN I comme le montre le passage [A.5.1] extrait du texte initial :

[A.5.1] Texte initial (195)

42. Alors tu me donneras un renard 43. pour faire un oreiller avec sa fourrure ? 44. Certainement !" promit le petit trappeur, 45. et il s'en alla tout fier de son importance.

Que l'indienne exprime clairement sa demande (ex. [A.5.2]) et/ou que DAN promette de ramener une peau de renard (ex. [A.5.3] et [A.5.4]), les textes ont été codées 1 :

[A.5.2] EDM 9G1E2 (50)

21. C' <etaie> etait la petite <i> Indienne. 22. "Mais si ! Je suis un grand trappeur ! Très grand même". 23. "Alors tu pourras me donner une peau de renard, ?

[A.5.3] PAU 7F1E2 (40)

13. Il se retourna 14. et vit la petite indienne. 15. Dane premi 16. de rapporter une peaud <et> de renard

[A.5.4] LAI 7F7E2 (43)

13. il se <> retourna 14. et vit la petite indienne 15. qui se moquait de lui. 16. Pourrait tu me donner une peau de renard pour mon oreiller. 17. D'accord

Précisons que des cas comme l'exemple [A.5.5] où le but en question est énoncé par le héros lui-même sans qu'il y ait mention de la petite indienne, ont été codés 1 :

[A.5.5] FAN 7F2E2 (34)

13. Après il vu un petit renard 14. qui lui demandi. 15. "qu'es se que tu tiens." 16. il lui répondi : "un fusil. <"> <pour> 17. pour faire un oreiller en renard à la petite indienne."

Au contraire des précédents exemples, des cas comme celui qui va suivre ont été codés 0 :

[A.5.6] WIL 8G3E2 (53)

16. la petit indien dit 17. est-ce-que tu poura me fair un oreiller 18. "biensur" !

Dans ce dernier exemple, malgré la demande de l'indienne et l'approbation de DAN, il n'est à aucun moment question de peau de renard. Un lecteur non averti ne peut comprendre pourquoi le petit chasseur se met à chercher des renards.

2. La phase de complication (CN II)

Dans DAN, et au contraire du PCR qui en compte trois, cette phase de complication rassemble deux propositions essentielles à l'avancement de la trame narrative : "DAN rencontre un renard" et "DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard". Comme pour le PCR, on retrouve la présence d'un élément déclencheur mais, à la différence de celui-ci, le héros est le seul à qui il arrive une mésaventure.

2.1. DAN rencontre un renard

À ce moment de l'histoire, le petit chasseur énonce à haute voix la mission dont vient de le charger l'indienne et une petite bête rousse, en entendant ces mots, se poste devant

lui :

[A.5.7] Texte initial (195)

46. "Je vais tendre cinq trappes, 47. se dit Dan. Quatre petites trappes pour quatre petits renards et une grande pour un grand renard". 48. A peine avait-il dit "renard" 49. qu'un petit animal à la fourrure rouge et au museau blanc bondit devant lui.

Pour coder cette proposition, nous avons, comme il en a été de tous les cas de rencontre, cherché une mention du mot "renard" et, une fois l'item repéré, nous avons vérifié que celui-ci soit en relation avec celui de "DAN". La majeure partie des sujets a, ici encore, employé le verbe "rencontrer" (ex. [A.5.8]), utilisation qui implique forcément la présence d'un patient et d'un agent (on ne peut rencontrer personne) donc du renard et de DAN pour le cas qui nous préoccupe, mais, comme pour la rencontre avec le petit lapin, certains sujets ont également fait arriver le renard sur le chemin du petit chasseur (ex. [A.5.9]) :

[A.5.8] ANT 9G2E2 (42)

19. Alors il mit quatre piège et un grand pour le grand renard. 20. En <mên> même <ten> temps il rencontra un renard

[A.5.9] THO 10G3E2 (52)

16. Il avait à peine finit 17. de dire <red> renard 18. qu'un renard apparut.

Les textes des sujets qui ont entretenu le suspens et repris les mots de l'auteur en parlant d'"un petit animal à la fourrure rouge et au museau blanc" ont également été codés 1 :

[A.5.10] PIE 7G3E2 (59)

17. il voit une peau rouse, un museau blanc

En revanche, les sujets ayant écrits seulement le mot "animal" sans spécifier "à la fourrure rouge et au museau blanc" ont été codés 0 :

[A.5.11] ANN 10F4E2 (36)

24. Il s'en <na> alla dans la forêt 25. tout à coup un <anim> animal survint

L'histoire met en scène tellement d'animaux différents que l'exemple [A.5.11] ne permet pas de comprendre, qu'à ce moment du récit, l'animal en question correspond à un renard.

2.2. DAN tombe dans la trappe déplacée par le renard

Un des éléments constitutifs de la CN II correspond à la capture du héros. DAN est pris à son propre piège malicieusement déplacé par le renard :

[A.5.12] Texte initial (195)

130. Mais avant qu'il eût atteint le renard, 131. il tomba dans la trappe 132. et "Clac !" fit le ressort. 133. "Aie ! cria Dan, 134. je suis pris !

Pour coder ce passage, nous avons cherché si le héros des différents sujets tombait (ex.

[A.5.13]) ou se trouvait (ex. [A.5.14]) dans le piège du renard. Ces deux nuances étaient acceptées car certains sujets n'employaient pas forcément de verbes décrivant une chute et pourtant leur petit trappeur se retrouvait prisonnier de la trappe déplacée. Aussi les exemples [A.5.13] et [A.5.14] ont-ils été codés 1 :

[A.5.13] MAR 10F9E2 (77)

53. Dan descendit 54. et <a> voulu attraper le renard 55. mais il tomba dans son piège.

[A.5.14] ANT 6G4E2 (12)

11. é un <renare> renarre méti des banche et de la mouse 12. est le petit est est dedan.

Hormis les sujets n'ayant pas achevé leur texte, très peu n'ont pas restitué ce passage. Aussi certains enfants semblent-ils avoir compris qu'une histoire nécessite qu'il arrive au moins un malheur au héros, que celui-ci ne peut atteindre son but sans encombre.

3. La phase de résolution (CN III)

Cette phase propose des solutions heureuses, et aux complications développées dans la CN précédente, et au but initial. En effet, le renard libère le petit chasseur de sa prison et, voyant Dan angoissé de ne pas pouvoir contenter son amie la petite indienne, se propose de faire l'"oreiller vivant".

3.1. Le renard libère DAN

Cette CN III est donc, dans un premier temps, constituée d'une discussion organisée autour du sauvetage de DAN. Le renard ne veut pas libérer le héros mais un porc-épic, qui vient de vivre le soulagement d'une délivrance, insiste et cette intervention, conjuguée aux pleurs du petit trappeur, finit par faire céder le renard qui ouvre le piège.

[A.5.15] Texte initial (195)

137. Ça te plaît d'être pris dans une trappe ? 138. Pas du tout, gémit Dan. 139. Fais-moi sortir, je t'en prie ! 140. Non, dit le renard d'un air décidé. 141. Tu as voulu me prendre dans une trappe, 142. c'est moi 143. qui t'ai pris dans la mienne !" 144. Le petit trappeur crut 145. qu'il était prisonnier pour de bon. 146. Mais le porc-épic prit sa défense. 147. "Fais-le sortir, Renard rouge, 148. supplia-t-il. 140. C'est mon ami. 150. Mais il n'est pas mon ami, 151. répondit le renard. 152. Et c'est moi 153. qui vais faire de lui un oreiller". 154. Dan pressa ses poings sur ses yeux 155. et il se mit à pleurer. 156. A la fin, le renard qui n'était pas méchant, 157. ouvrit la trappe.

D'après les critères définis par les "étudiants-juges", dans ce long passage, seule la libération du petit trappeur a attiré notre attention. Un grand nombre de sujets a fait sortir le héros de la trappe du renard mais ce de différentes façons : si les uns emploient, comme il en a été pour la délivrance du porc-épic, des verbes tels que "libérer", "détacher", "ouvrir (la trappe)", "sauver", etc. (ex. [A.5.16]), d'autres font simplement répondre "oui" au

renard lorsque le petit trappeur demande à sortir de la trappe (ex. [A.5.17]). Dans ces cas, nous savons que DAN va être libéré même si le texte ne rend pas compte littéralement de cette action. Les exemples qui illustrent ces conventions de codage ont donc été codés 1.

[A.5.16] AMA 8F1E2 (51)

45. alors le renard dit 46. je t' <est> ai eu. 47. Mais le <délivras> délivrat 48. tellement qu'il pleurat

[A.5.17] OLI 9F7E2 (53)

41. et il s'uplia le renard 42. de le laisser partir, 43. le renard dit : "oui".

En revanche, aux côtés de ces exemples gravitent quelques textes qui n'ont, non pas laissé DAN prisonnier de la trappe du renard, mais qui ne présentent pas sa libération de manière assez précise pour une personne ne connaissant pas l'histoire. C'est le cas des exemples [A.5.18] et [A.5.19] qui ont été codés 0 :

[A.5.18] LAU 7F5E2 (36)

29. et dane ce fit <pendre> prendre dans la rappo <> 30. et il sufi 31. de <partire> partir 32. le le le porte epique pri sa défanse 33. il fit pareille que Dane

Dans la proposition "il fit pareille que Dane", le pronom personnel sujet "il" est ambigu, même si l'on peut supposer qu'il renvoie au personnage du renard. Selon cette interprétation, la phrase deviendrait donc "le renard fit pareille que Dane" mais on peut alors hésiter quant au sens de l'action "faire pareille que Dane". Étant donné que, quelques lignes auparavant, le chasseur libérait le porc-épic, on peut imaginer que cette expression signifie "délivrer" dans la tête de l'enfant. Quoi qu'il en soit, il faut avouer que ce raisonnement, facilité par la connaissance préalable du support auditif, ne relève pas de l'évidence.

[A.5.19] JES 9G3E2 (48)

47. Le renard qui était gentil 48. l'aida.

Ici, le verbe "aider" correspond au dernier mot du texte du sujet et nous pouvons nous demander dans quel sens l'animal aide le petit chasseur : est-ce en le libérant ou est-ce en lui permettant de répondre à la demande de son amie la petite indienne ?

3.2. Le renard propose de faire "l'oreiller vivant"

Cet aspect du récit débute par une phrase énoncée par le renard : "J'ai une idée !". En effet, le petit trappeur, même libre, reste triste car il se rend compte qu'il ne pourra relever le défi lancé par l'indienne, à savoir ramener une peau de renard, et il craint que sa petite amie ne se moque de lui. Aussi, devant le désarroi de DAN, le renard suggère-t-il qu'il pourrait se coucher vivant sous la tête de la petite fille qui aurait, ainsi, son oreiller en peau de renard. L'idée du renard enthousiasme DAN qui accepte immédiatement.

[A.5.20] Texte initial (195)

170. "J'ai une idée ! 171. s'écria enfin le renard. 172. C'est moi 173. qui serai l'oreiller de la petite indienne. 174. J'irai avec elle dans sa maison 175. et je me coucherai sous sa tête, toute la nuit. 176. Je resterai bien tranquille... 177. Sans

même remuer la queue".

De nombreux sujets essaient de reprendre les mots de l'auteur (ex. [A.5.21]) alors que certains interprètent le passage à leur manière (ex. [A.5.22]) :

[A.5.21] FRA 10G5E2 (70)

63. Le renard dit. 64. "Je ferais l'oreiller toute la nuit 65. et je ne bougerai même pas la queue.

[A.5.22] THO 10G3E2 (52)

47. Alors le renard dit : 48. "J'ai trouvé <v> 49. je vais faire <le> 50. comme si j' <étais> était mort".

D'autres encore utilisent une synecdoque comme l'illustre l'exemple [A.5.23] où le sujet parle du lit (le tout) pour l'oreiller (la partie). Les deux termes relevant du même champ sémantique, nous avons choisi de coder 1 ces cas-là :

[A.5.23] PAU 7F1E2 (40)

36. Le renard dit : 37. "je vais <aller> allée <dom> dans la maison de la petite 38. et <je> j'irai dans son lit."

Cependant, quelques textes ont été codés 0 parce que les sujets étaient trop peu précis (ex. [A.5.24] et [A.5.25]) :

[A.5.24] ARI 6F9E2 (25)

22. et le renard qui aît pas méchan 23. le sauva 24. et se mi <expré> exprè 25. et dane fu trai comten.

[A.5.25] THO 9G6E2 (33)

30. le renard dit 31. c'est moi 32. qui ira là bas

Dans l'exemple [A.5.24], il aurait fallu que le sujet pense à ajouter un complément circonstanciel de lieu du type "sous la tête de l'indienne" à la suite de la proposition "et se mi <expré> exprè" et, dans l'exemple [A.5.25], que le renard propose de se rendre chez l'indienne n'implique en rien le fait qu'il a décider de faire "l'oreiller vivant". Aussi ces deux extraits de productions d'enfants ne permettent-ils pas au lecteur de comprendre le dévouement du renard.

Il est à préciser que les textes ne faisant pas figurer la proposition du renard correspondent aux textes inachevés. C'est le cas de l'exemple [A.5.26] qui se termine sur les deux clauses présentées ici :

[A.5.26] MAX 8G0E2 (3è)

35. Apeine <ce> c'est <> approché du renard 36. que claque 37. il se pris le pied dans une de ses trape.

ANNEXES 6 : CRITÈRES DE CODAGE DES

SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN) DU PCR

En observant les SCN retenues (cf. chapitre 6), on constate que nous avons déjà défini les critères de codage de 6 d'entre elles, la sélection des propositions jugées essentielles par au moins 1 sujet sur 2 incluant évidemment celles considérées importantes par la totalité des "étudiants-juges". Il s'agit des SCN I, III, VIII, XIII, XV et XVI et il nous reste à décrire les 10 autres.

1. La SCN II : le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère

La deuxième SCN est celle qui indique que le PCR doit passer par la forêt pour aller voir sa grand-mère :

[A.6.IV.1] Texte initial (175)

31. Mais la grand-mère habitait à une bonne demi-heure du village, tout là-bas, dans la forêt

Cette précision au sujet du chemin que doit emprunter le PCR a toute son importance car il paraîtrait effectivement totalement incohérent que le PCR rencontre un loup en passant par le village, par exemple. Nous avons donc codé 1 les cas où l'on comprend que la grand-mère habite dans la forêt parce que l'information est clairement donnée (ex. [A.6.2]), ceux où une proposition pose que le PCR passe par la forêt (ex. [A.6.3]) et les textes où l'on note la présence du syntagme prépositionnel "dans la forêt" (ex. [A.6.4]) :

[A.6.2] MAX 9G8E1 (72)

9. Un jour, sa mère lui dit 10. apporte un petit peau de <beueure> beuure et une galaite à ta grand mère 11. qui habite dans la forêt 12. est qui est malade.

[A.6.3] CEL 7F0E1 (33)

7. Le petit chaperon rouge partie dans le bois

[A.6.4] JUL 10F2E1 (65)

12. Dans la forêt elle rencontra, un loup.

Aux côtés de ces exemples, que l'on peut qualifier de "facilement codables", en apparaissent d'autres qui ont fait l'objet d'hésitations mais que nous avons finalement choisi de coder 1 (ex. [A.6.5], [A.6.6] et [A.6.7]) :

[A.6.5] SON 6G5E1 (18)

4. mes un jour le loup 5. qui se cacher dans la forêt 6. et il rencontra le petit chaperon rouge

Ici, le fait que le loup rencontre le PCR alors qu'il "se cacher dans la forêt" implique que l'héroïne traverse le bois pour se rendre chez sa grand-mère.

[A.6.6] JES 9G3E1 (27)

6. Peu <à> après le loup sorti du bois 7. et lui demanda 8. ce quelle venait faire par ici.

Dans l'exemple [A.6.6], certes, le PCR ne pénètre pas dans le bois mais le loup en sort et la rencontre a donc lieu sans aucune incohérence.

[A.6.7] MAE 10F7E1 (69)

8. En chemin elle <appèrsut> appèrsut le loup. 9. Le loup lui demandit 10. "Que fait tu là #dans la forêt#"

Les deux "#" notent que l'enfant a rajouté le segment "dans la forêt" et cette précision détermine le lieu où se trouve le PCR au moment de sa rencontre avec le loup.

Cependant, beaucoup de sujets présentent une maman ne précisant pas que la grand-mère habite dans la forêt et ne dévoilent rien sur le trajet emprunté par la fillette. Ces textes là, pour cette SCN II, ont été codés 0 :

[A.6.8] ANT 9G2E1 (42)

4. Sa mère lui disait 5. va portait une galette à grand-mère et un pot de beurre. 6. Elle s'en alla avec le panier et le contenue (pot de beurre, confiture). 7. Mais en chemin elle rencontra un loup.

En effet, les expressions "en chemin" (ex. [A.6.8]) ou "dans le chemin" (ALI 6F2E1) ou encore "sur le chemin" (GUE 7G6E1) ne précisent pas que le chemin en question traverse la forêt.

2. La SCN IV : le PCR explique au loup qu'il se rend chez sa grand-mère

Dans le texte initial, le loup demande au PCR où habite sa grand-mère :

[A.6.9] Texte initial (175)

46. Et où habite ta grand-mère, Petit Chaperon Rouge ? 47. demanda le loup. 48. Plus loin dans la forêt, à un quart d'heure d'ici, dit le Chaperon Rouge.

En revanche, une observation du corpus a montré qu'il faut attendre l'âge adulte pour que le PCR fournisse le "plan" de chez sa grand-mère. Aussi avons-nous codé 1, comme le montre l'appellation de cette SCN, les passages où le PCR apprend, tout simplement, au loup qu'il va chez sa grand-mère en posant que le loup connaît déjà le lieu d'habitation de la vieille dame. Ceci explique que l'exemple [A.6.10] ait été considéré comme restituant la SCN IV :

[A.6.10] CHA 9F9E1 (40)

12. Il lui dit : 13. "où va-tu ?" 14. "Dans la forêt, chez ma grand-mère 15. qui est malade". 16. Le loup lui demanda 17. de faire une course, 18. elle accepta

Cependant, après un tel assouplissement du critère de codage, nous avons été exigeante

et avons codé 0 les textes ne présentant pas assez clairement que le PCR indique au loup la raison de sa présence en forêt. Aussi des passages où la question "où vas-tu ?" du loup reste sans réponse ont-ils été codés 0 :

[A.6.11] JES 9G3E1 (27)

6. Peu <à> après le loup sorti du bois 7. et lui demanda 8. ce quelle venait faire par ici. 9. Le loup <voulail> voulait faire une course avec la petite fille jusqu'à la maison de la grand-mère.

Dans cet exemple, nous pouvons nous demander pourquoi le loup donne la maison de la grand-mère comme point d'arrivée à sa course, étant donné que le PCR ne lui a pas dévoilé sa destination.

De même, des textes comme l'exemple [A.6.12] donnent lieu à quelques incohérences :

[A.6.12] LAU 7F5E1 (32)

7. Le loup dit au <chon> chapon : 8. Que apportu 9. Le petit <chon> chapon dit : un galette et un pau de beurre. 10. Le loup partie chez la grand-mère

Une petite fille marchant dans la forêt avec un panier contenant une galette et un pot de beurre irait-elle forcément chez sa grand-mère ? !

3. La SCN V : la ruse du loup au sujet des chemins

Cette SCN correspond à la ruse du loup quant à la taille des chemins :

[A.6.13] Texte initial (175)

55. Le loup se mit à courir de toutes ses forces sur le chemin 56. qui était le plus court 57. et la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, 58. s'amusant à cueillir des fleurs : une ici, l'autre là, 59. mais la plus belle était toujours un peu plus loin, 60. et encore plus dans l'intérieur de la forêt.

Cependant, dans cet extrait, on apprend, non seulement que l'animal décide d'emprunter un itinéraire plus court que celui qu'il conseille à la petite fille — stratagème qu'il met en place afin d'arriver plus tôt chez la grand-mère de l'enfant — mais également que les deux personnages effectuent, sur leur chemin respectif, des actions bien différentes : si le loup part en courant de toutes ses forces, le PCR s'amuse à cueillir des fleurs. Aussi, pour coder 1 cette SCN, avons-nous pris en compte ces deux possibilités, à savoir la mention de la ruse du loup au sujet de la taille des chemins (i.e. un chemin court vs un chemin long) *et/ou* la mention des actions parallèles de chacun des deux personnages (i.e. un loup courant vs un PCR confectionnant un bouquet) soient clairement exprimés. La mise en relief de "et/ou" insiste sur le fait que les deux critères pouvaient être conjugués comme ils pouvaient apparaître indépendamment. S'il semble évident que l'indication de longueur des chemins suffit, il est plus difficile d'envisager une restitution des seules activités des deux personnages mis en jeu. Pourtant, il est clair que la confection d'un bouquet prend du temps (surtout si les fleurs sont toutes plus belles les unes que les

autres !) et les sujets précisant cette action de la fillette et n'ayant pas expliqué la différence de longueur des chemins ne sont pas en train de créer une incohérence textuelle : c'est le temps pris par la cueillette de l'enfant qui permet au loup d'arriver le premier chez la grand-mère.

Si l'on considère le premier des deux critères, la présence des adjectifs "court" et/ou "long" nous a évidemment facilité la tâche de codage, rendant la notion de différence de longueur vraiment explicite :

[A.6.14] ARI 6F9E1 (19)

11. et le loup alla par le chemin le plus <cl> cour 12. et le petit chaperon <o> rouge par le plus lont

Toujours au sujet de ce premier critère, les textes des sujets stipulant seulement la taille de l'un ou l'autre des deux chemins ont également été codés 1. L'exemple [A.6.15] illustre cette remarque⁵³ :

[A.6.15] LAU 8G5E1 (35)

16. le premier de nou deux qui arrivera 17. aura gagné 18. dador ? <dacord> 19. dador ! 20. le loup avai le chemin le plus cour. 21. Le <lous> lous <atras> entras vite dans la maison

En ce qui concerne la deuxième possibilité de codage, l'exemple [A.6.16] présente une combinaison des actions de chacun des deux personnages :

[A.6.16] AMA 8F1E1 (52)

17. le loup courrut très vite 18. pendant que le chaperon ramassait des fleurs

Pour ce second critère aussi, nous avons pris en compte les cas où les sujets focalisaient leur attention sur l'action de l'un ou l'autre des deux personnages seulement. Les exemples [A.6.17] et [A.6.18], codés 1, illustrent ce choix. L'exemple [A.6.17] montre le cas d'un sujet ne considérant que l'activité du loup alors que l'exemple [A.6.18] expose le cas d'un enfant se concentrant exclusivement sur l'activité du PCR :

[A.6.17] LAI 7F7E1 (62)

19. Prend ce chemin 20. Je prend l'autre. 21. Le loup courut, courut 22. Et arriva premier a la maison de la grand-mère.

[A.6.18] MAT 8F8E1 (32)

16. on verra 17. qui arrivera le premier. 18. Le petit chaperon rouge parta 19. ramassa des fleurs. 20. Et le #loup# arriva <l> à la maison de la grand-mère

Enfin, et pour conclure sur ces deux critères et les combinaisons qui ont été codées 1, la totalité des adultes et certains enfants parviennent à insérer dans leur texte l'ensemble des possibilités discutées jusqu'à présent :

[A.6.19] MAT 10F0E1 (72)

26. Et le loup coura de toutes ses forces chez la grand-mère par le chemin le

⁵³ Nous n'avons pas trouvé de texte considérant seulement le chemin le plus long.

plus court 27. Quant au petit chaperon rouge marchant lentement par le chemin
<les> le plus long

Cet exemple rassemble, en effet, les deux oppositions complètement.

Précisons qu'un dernier cas a été codé 1, c'est celui où le loup demande au PCR de "faire une course" : le lancement de ce défi justifie, en effet, que le loup arrive le premier chez la grand-mère de l'enfant et l'exemple [A.6.20] représente cet ultime critère :

[A.6.20] ARN 10G8E1 (38)

7. Tout à coup elle rencontra un loup 8. qui lui disa. 9. Veux tu faire une course avec moi <disat> 10. disait il 11. D'ac ! <se> 12. s'exclama le petit chaperon rouge. 13. Et il partirent. 14. Le loup arriva le premier

En revanche, les productions ne dévoilant rien ni sur la longueur de l'un ou de l'autre des chemins, ni sur les actions parallèles du loup et du PCR ont été codées 0 :

[A.6.21] ANT 6G4E1 (34)

15. le loup dit : 16. moi je <> prendrai se <ch> chemin si 17. et toi se chemin la 18. et le loup arriva <prome> premier.

Ici, un lecteur ne connaissant pas l'histoire peut, en effet, se demander pour quelles raisons le loup arriverait en premier à la maison de la grand-mère.

4. Les SCN VI et X : le loup arrive chez la grand-mère et le PCR arrive chez la grand-mère

Les explications de codage des SCN VI et X sont regroupées car elles répondent au même critère. En effet, seul le sujet de l'action varie d'une SCN à l'autre : dans la SCN VI, c'est le loup qui arrive chez la grand mère et dans la SCN X, c'est le PCR. L'extrait [A.6.22] rend compte de ces deux arrivées successives :

[A.6.22] Texte initial (175)

61. Pendant ce temps, le loup courait tout droit à la maison de la grand-mère 62. et frappa à sa porte [...] 90. Quelques temps après, elle se trouvait devant la maison 91. et frappa à la porte de celle-ci.

Le codage de ces arrivées n'a pas posé de difficultés majeures étant donné que la plupart des sujets ont explicitement employé le verbe "arriver" :

[A.6.23] MAT 8F8E1 (32)

20. Et le #loup# arriva <l> à la maison de la grand-mère 21. il ouvri la porte 22. mangea la grand-mère 23. et arriva le chaperon rouge 24. que le loup <le> la mangea

Si les sujets faisant arriver le loup à la maison de la grand-mère correspondent à ceux faisant arriver le PCR à cette même destination, l'exemple [A.6.24] fait exception à la règle :

[A.6.24] SON 6G5E1 (18)

14. alors il lui dit 15. ou tu vas petit chaperon <o> rouge 16. et le mangas 17. et il allait chez <sas> la grand-mère <el> 18. et le mangas FIN

Dans l'exemple [A.6.24], la SCN VI a été considérée comme restituée : même si le verbe "arriver" n'est pas présent dans ces quelques lignes, il est facilement inféré à partir des verbes "aller" et "manger". En revanche, la SCN X a été, pour ce même texte, codée 0 car le PCR, ayant été mangé par le loup dans le bois, n'arrive jamais à la maison de sa grand-mère.

De même, les écritures des sujets laissant penser que la grand-mère et la fillette ont été mangées par le loup parce qu'elles se trouvaient sur son chemin ont été codées 0. C'est le cas de l'exemple [A.6.26] :

[A.6.26] WIL 6G7E1 (8)

3. et puis le loup pren le <plo> plus coure chemin. 4. et le chaperonrouge pren des fleur 5. pren tou elle ve. 6. et le loup pren la gren mere 7. et oi la chaperonrouge.

Ici, à aucun moment, le PCR n'explique au loup qu'il se rend chez sa grand-mère (1) et on apprend que l'animal mange la vieille dame (2). L'action (2) ne pouvant se produire sans l'action (1), l'exemple [A.6.26] donne à voir un ensemble plutôt incohérent.

5. Les SCN VII et XI : le loup imite la voix du PCR et le loup imite la voix de la grand-mère

Les SCN VII et XI peuvent également être traitées communément étant donné la similitude des actions qu'elles recouvrent. Ici, ce n'est pas l'agent qui change d'une action à l'autre mais le patient. Dans un cas, celui de la SCN VII, le loup imite le PCR pour tromper la grand-mère et, dans le second, le loup imite la grand-mère pour leurrer le PCR. Le texte initial rend compte de ces supercheries par l'utilisation des verbes "contrefaire" et "imiter" :

[A.6.27] Texte initial (175)

65. C'est moi, le Petit Chaperon Rouge 66. dit le loup 67. en contrefaisant sa voix [...] 92. "Qui est là ?" 93. demanda le loup 94. en imitant la voix de la grand-mère.

Cependant, nous avons constaté que si certains sujets parviennent à parfaitement reproduire ces formes et, du même coup, à restituer l'information qu'elles véhiculent (ex. [A.6.28]), d'autres ont qualifié la hauteur de la voix (ex. [A.6.29]) ou l'intensité et/ou le timbre de celle-ci (ex. [A.6.30]). Dans ces différents cas, les passages ont été codés 1 car les adjectifs employés marquent que le loup abandonne sa voix d'animal masculin — et certainement féroce dans l'esprit des plus petits — pour la rendre humaine, féminine et douce :

[A.6.28] MAX 8G0E1 (60)

24. "Qui est-ce" 25. dit le loup 26. en imitant la voix de la grand-mère.

[A.6.29] BAS 8G7E1 (70)

41. le loup dit <de> d'une voix basse : 42. qui est là 43. - le petit chaperon rouge

[A.6.30] CHA 9F9E1 (40)

21. Il arriva devant la chaumière, 22. et dit d'une voix douce : 23. "Grand-mère c'est moi le petit chaperon rouge."

Précisons que, dans le cas de la SCN VII, les textes où le loup répond être le PCR lorsque la grand-mère lui demande son identité (ex. [A.6.31]) ou les textes où le loup commence sa prise de parole par "Grand-mère..." (ex. [A.6.32]) ont également été codés 1, l'important étant que la grand-mère donne les instructions d'ouverture pensant que le personnage qui est derrière sa porte est sa petite fille :

[A.6.31] MAX 9G8E1 (72)

35. Le loup frapa à la porte 36. et la grand mère repondit 37. qui est à 38. le loup dit 39. c'est le petit chapeurons rouge 40. tire la cheville 41. et le loup entra

[A.6.32] MAT 10G1E1 (68)

15. le loup parti aussitôt cher la grand-mère, 16. il arriva. 17. Grand-mère ouvre moi la porte.

En ce qui concerne la SCN XI, notons que quelques sujets ont été codés 1 alors qu'ils ne répondent pas aux critères précédemment définis : il s'agit d'enfants ayant expliqué que le loup, non pas imite la voix du PCR, mais répète les paroles que la grand-mère a formulées lorsque lui-même était derrière la porte :

[A.6.33] CYP 7G4E1 (54)

34. le petit chaperon rouge arivai bien aprai. <e> 35. le lou luie dit 36. ce que la grand mere lui a dit 37. et <elles> elle <entras> entra dans la maison

En revanche, des textes comme [A.6.34] ont été codés 0 car une grand-mère qui, n'étant, qui plus est, pas au courant de la venue de sa petite fille, dévoile le système d'ouverture de la porte de sa maison sans demander au préalable "Qui est-là ?" paraît plutôt absurde :

[A.6.34] MAT 10F0E1 (72)

29. Le loup arriva chez la <grande> grand mère 30. et frappa à la porte. - "toc-toc-toc 31. La grand mère repondit 32. - Tire la <bo> cheville 33. et la <bon> bobinette cherra

Avant d'en finir avec ces deux SCN, une dernière remarque s'impose : certes, les réponses des "étudiants-juges" posent qu'il est important que le loup imite le PCR (57 %) mais cette nécessité mène à coder 0 l'exemple [A.6.35] alors que la porte de la maison aurait très bien pu ne pas être fermée à clé :

[A.6.35] LAU 7F5E1 (32)

10. le loup partie chez la grand-mere 11. le loup rantra dans la maison

En effet, l'exemple [A.6.35] donne lieu à aucune incohérence textuelle. Cependant, nous avons préféré le coder 0 afin d'éviter un traitement subjectif.

6. La SCN IX : le loup, déguisé en grand-mère, prend sa place dans le lit

Après avoir dévoré la grand-mère, le loup se vêtit des habits de la vieille dame et se couche dans le lit de celle-ci. Ce passage correspond à la neuvième SCN et le texte initial rend compte de cette énième ruse du loup de la manière suivante :

[A.6.36] Texte initial (175)

80. Ensuite, il referma la porte, 81. enfila les vêtements de la vieille dame 82. et se coucha dans son lit.

Le "titre" de cette SCN regroupe deux propositions "le loup se déguise en grand-mère" et "le loup prend la place de la grand-mère" car, si les sujets âgés parviennent à conjuguer ces deux aspects (ex. [A.6.37]), beaucoup de jeunes scripteurs mentionnent soit l'un, soit l'autre et les deux possibilités ont été pareillement codées 1. Ainsi, l'exemple [A.6.38] ne considère que le loup se déguisant en grand-mère. L'enfant reprend le verbe "enfiler" induit par le support auditif et remplace le terme "vêtement" par celui d'"habit" alors que JUS 9F0E1 envisage seulement la deuxième possibilité (ex. [A.6.39]) :

[A.6.37] FRA 10G5E1 (91)

47. Il prit ses vêtements 48. et se coucha dans le lit.

[A.6.38] AMA 8F1E1 (52)

29. il dévora la grand-mère 30. enfila ses habilles.

[A.6.39] JUS 9F0E1 (40)

17. il entra 18. et mangia la grand-mère 19. fermie la porte 20. et se mit dans le lit.

Précisons qu'un grand nombre de sujets ne restitue pas cette SCN IX :

[A.6.40] CHA 9F9E1 (40)

25. il entra, 26. sauta sur la grand-mère 27. et la dévora. 28. Après avoir cueilli beaucoup de <p> fleurs, 29. la petite fille arriva devant la petite maison

Après cette remarque sur le nombre de sujets restituant cette SCN, on peut essayer de mesurer l'importance de celle-ci au sein de l'histoire en imaginant le conte du PCR privé de cette précision. Il paraît alors évident que la fillette reconnaîtrait immédiatement le loup qu'elle a croisé quelques heures avant dans le bois et ne s'approcherait pas de lui. Aussi, les étudiants, ayant effectué le test de repérage des événements strictement essentiels à la progression de l'histoire, ont-ils eu raison de sélectionner cet aspect du récit et les restitutions n'en tenant pas compte mènent à un ensemble incohérent.

7. La SCN XII : le PCR ne reconnaît pas le loup

La SCN XII correspond au moment où l'enfant entre dans la maison de sa grand-mère et la trouve bien différente des autres jours :

[A.6.41] Texte initial (175)

104. et la porte s'ouvrit 105. La grand-mère était là, 106. couchée avec son bonnet qui lui cachait presque toute la figure 107. Elle avait l'air si étrange.

Si certains précisent clairement que le PCR trouve sa grand-mère étrange (ex. [A.6.42]), la majeure partie des sujets font s'enchaîner l'entrée de l'enfant et le célèbre dialogue opposant le PCR et la fausse grand-mère ou le loup déguisé, possibilité illustrée par l'exemple [A.6.43]. Aussi la seule restitution du dialogue a-t-elle été codée 1 car les questions posées par la fillette à l'attention de celle qu'elle croit être sa grand-mère sont le témoin du fait que l'enfant ne la reconnaît pas :

[A.6.42] ANT 9G2E1 (42)

26. elle voyait sa grand mère 27. elle était bizarre.

[A.6.43] MAE 10F7E1 (69)

40. Elle entra 41. elle lui dit 42. "Comme tu as de grande <ar> oreille" 43. il répondit 44. "Cet 45. pour mieux t'entendre". 46. elle lui dit 47. "Comme tu as de grands yeu" 48. il répondit 49. "Cet 50. pour mieux te <ve> voir". 51. elle lui dit 52. "Comme tu as de grande bouche" 53. il répondit 54. "Cet 55. pour mieux te manger".

Cependant, aux côtés des textes restituant au moins le dialogue cité en [A.6.43], le corpus présente les cas de sujets dont le PCR se fait dévorer tout juste après être entré dans la maison de la grand-mère (ex. [A.6.44]). Ces textes-là ont alors été codés 0 car ils ne précisent rien sur le fait que le PCR ne reconnaît pas sa grand-mère. Certes, on peut imaginer que la précipitation du loup n'a pas laissé le temps au PCR de considérer l'apparence physique de sa nouvelle grand-mère...

[A.6.44] PIE 8G9E1 (24)

20. et le petit chaperon rouge entra dans la maison <il> 21. le loup le mangea

8. La SCN XIV : le chasseur entend les ronflements du loup

Le support auditif explique que le loup, repu de ces deux "festins", s'endort et se met à ronfler. Ce sont ces ronflements de l'animal qui éveille la curiosité d'un chasseur qui se trouve alors devant la maison de la grand-mère :

[A.6.45] Texte initial (175)

127. Le chasseur, qui passait devant la maison, 128. l'entendit 129. et pensa : 130. "Qu'a donc la vieille femme 131. à ronfler si fort ? 132. Il faut 133. que tu entres 134. et que tu voies 135. si elle a quelque chose 136. qui ne va pas." 137. Il entra donc

Cet extrait constitue la SCN XIV et, pour la coder, nous avons observé la manière dont les sujets effectuaient le passage de "un chasseur passe devant la maison de la grand-mère" à "un chasseur entre dans la maison de la grand-mère". Certains sujets emploient explicitement le verbe "ronfler" (ex. [A.6.46]) ou le nom "ronflement" (ex. [A.6.47]), formes qui ont considérablement facilité la tâche de codage :

[A.6.46] THO 10G3E1 (95)

67. Le chasseur, qui passait par là 68. se dit : 69. bizarre, grand-mère <r> n'a jamais ronflé aussi fort, 70. elle doit avoir des ennuis. 71. Mais quand le chasseur entra

[A.6.47] OLI 9F7E1 (79)

60. Un chasseur qui entend les <ren> ronflement du loup 61. qui dormait 62. entra

Il est toutefois important de noter qu'il n'est pas suffisant que le loup ronfle. Pour être codés 1, les textes devaient spécifier que le chasseur entende le loup ronfler comme c'est le cas dans les deux exemples précédents. Cette précision vient du fait que certains sujets n'établissent pas de relation de cause/conséquence entre ces deux informations :

[A.6.48] MAR 9F4E1 (63)

53. Il s'endormit 54. et ronfla très fort. 55. le chasseur arriva 56. entra

Ici, l'enfant juxtapose des propositions sans qu'aucun lien sémantique ou syntaxique n'apparaisse entre elles. Aussi ne comprend-on pas que "le chasseur entra" soit la conséquence directe de "le loup ronfla fort".

Certains sujets, plus jeunes, privilégient le sens non pas auditif mais visuel du chasseur c'est-à-dire que l'homme n'entend pas mais voit le loup. On peut, en effet, imaginer que l'animal est visible par une des fenêtres de la maison. Quoi qu'il en soit, les textes de ces sujets ayant utilisé le verbe "voir" ont été codé 1 car ce choix n'affecte en rien l'avancement de la trame narrative :

[A.6.49] FAN 7F2E1 (43)

34. Un chasseur passa par là 35. et vit le loup. <il> 36. Il entra

En revanche, il est à préciser que si ce verbe "voir" est placé après le verbe "entrer", nous avons alors codé 0 le passage observé car nous cherchons ici à identifier la raison pour laquelle le chasseur décide d'entrer dans la maison :

[A.6.50] LAU 8G5E1 (35)

27. le chasseur arrive 28. et <et> voit <de> le loup.

De même, ont été codées 0 les productions où le chasseur qui marche devant la maison se demande ce qu'il se passe sans que n'aient été mentionnés les ronflements du loup :

[A.6.51] MAU 8F4E1 (52)

39. Le chasseur se demandait 40. se qui se passe 41. et entre

Ce passage implique que le chasseur ne peut marcher devant la maison de la grand-mère sans se demander ce qu'il se passe : le lien paraît plutôt absurde.

ANNEXES 6 CRITÈRES DE CODAGE DES

SOUS-COMPOSANTES NARRATIVES (SCN) DE DAN

Pour DAN, les critères de codages ont déjà été définis pour 5 SCN sur 16 d'entre elles dans l'annexe 5 : il s'agit des SCN V, VI, XIV, XV et XVI. Aussi, décrivons-nous ici exclusivement les conventions de codage 11 SCN non encore traitées.

1. La SCN I : la décision de DAN d'aller chasser

La SCN I correspond à la présentation du lieu dans lequel va se dérouler l'histoire et du héros, prénommé DAN et exerçant une activité de chasseur. Ce début de récit explique également que ce petit trappeur a un but qui est de ramener des peaux de bêtes.

[A.6.1] Texte initial (195)

1. Un jour, Dan mit sa casquette en peau de rat, 2. puis il prit son fusil 3. et sortit de son enclos. 4. Il quitta la clairière 5. et s'enfonça au creux des bois. 6. "Je suis un trappeur, 7. disait-il. 8. Je vais rapporter une peau d'ours, une peau de daim et toute une brassée de peaux de lapins"

Conformément à la décision des étudiants-juges, c'est la mention du souhait du chasseur qui a été considérée ici : la mise en mots de ce passage est effectivement essentielle, d'une part, pour expliquer que le personnage principal est un chasseur et, d'autre part, pour justifier sa motivation de sortir de l'enclos. Si quelques sujets tentent de reprendre la formule du texte initial (ex. [A.6.2]), d'autres précisent simplement que DAN sort de son enclos pour chasser (ex. [A.6.3]) ou expliquent que le petit trappeur quitte sa maison muni d'un fusil (ex. [A.6.4]). L'ensemble de ces possibilités a été codé 1 :

[A.6.2] JES 9G3E2 (48)

1. Dan enfila sa casquette 2. pour aller <chassé> chasser 3. il ce dit 4. "je vais <po> attraper <des> une peau d'ours, et plein de peau de lapins."

[A.6.3] MAT 10F0E2 (56)

1. Dan le petit trappeur mis son chapeau de peau de rat 2. et s'enfonça dans la clairière 3. pour chasser

[A.6.4] ANT 9G2E2 (42)

3. Il sortit de l'enclos 4. en prenant son fusil

En revanche, certains sujets ne précisent, ni l'"activité professionnelle" de DAN, ni la raison de son départ en forêt :

[A.6.5] PAU 7F1E2 (40)

1. Un jour <Danne> Dane <pit> pris sont chapeau 2. et <senalà> <sen> s'ennala dans le bois.

Ces cas-là ont été codés 0, de même que ceux spécifiant seulement le fait que DAN est un chasseur sans spécifier qu'il à précisément prévu d'exercer son activité pour l'histoire

qui commence :

[A.6.6] MAU 8F4E2 (41)

1. Le petit trappeur metta sa cassquette <de> en peau de rat sur sa tête 2. et il partit.

En effet, on peut être trappeur et ne pas faire qu'attraper des animaux. Or, l'histoire de DAN repose sur une aventure de chasse et il est essentiel de le mentionner pour que le récit à venir puisse avoir lieu.

Avant de définir la SCN II, il est important de préciser qu'un nombre important de sujets n'a pas restitué cette première SCN comme le montre l'exemple [A.6.7] :

[A.6.7] ALI 6F2E2 (3)

1. le petit chacer aller <sur> sur un petit lapin.

Ici, l'enfant entre dans le vif du sujet sans avoir expliqué que DAN avait l'intention de chasser mais il semble qu'on ait une explication à ce fait : si, dans le PCR, c'est la maman qui charge sa fille d'une mission (aller voir sa grand-mère), ici, le petit trappeur définit lui-même son devoir et nous verrons, avec la SCN III, que ce n'est pas sur ce premier objectif que se base véritablement l'histoire. Aussi, les sujets, notamment les plus jeunes, n'ont-ils peut-être pas jugé utile de définir la mission que DAN s'impose ici.

2. La SCN II : DAN rencontre un lapin

À la suite de son départ en forêt, DAN, le petit trappeur rencontre un lapin. Cette SCN II est traduite par une seule phrase dans le texte initial :

[A.6.8] Texte initial (195)

14. Juste à ce moment, un lapin fit un saut à travers le sentier.

Comme il en a été de la rencontre du loup et du PCR, la majeure partie des sujets utilisent explicitement le verbe "rencontrer" de sorte que la définition du critère de codage s'est trouvée facilitée (ex. [A.6.9]). Cependant, les sujets n'ayant pas employé ce verbe bivalent (x rencontre y), posant donc intrinsèquement la réunion du héros et du lapin, mais ayant expliqué que les deux personnages se retrouvent en présence l'un de l'autre ont été codés 1 également (ex. [A.6.10]). La justification de cet élargissement du critère de codage est renforcée par le fait que le texte initial, lui-même, n'utilise pas le verbe "rencontrer".

[A.6.9] MAR 9F4E2 (60)

6. Il rencontra un lapin

[A.6.10] CEC 9F5E2 (38)

9. Et a ce moment là, un lapin passa <devent> devant lui

En effet, à travers la lecture de l'exemple [A.6.10], on sent un effort de reproduction littérale du support auditif original (organisateur textuel temporel + sujet "lapin" + action d'"apparaître") et l'emploi de "rencontrer" n'est alors pas attendu : son absence ne

perturbe en rien la compréhension du récit.

Précisons toutefois que les textes des sujets ayant confondu les actions des différents animaux de l'histoire comme, dans le cas qui nous intéresse ici, ceux qui ont mélangé les rôles du "lapin" et du "porc-épic" (personnage dont nous parlerons ultérieurement) ont été codés 0. C'est le cas de l'exemple [A.6.11] :

[A.6.11] ANN 10F4E2 (36)

9. Et il attendit 10. tout à coup il vit un lapin prit 11. il s'avença 12. et il ouvrit la trappes

Certes, DAN se trouve en présence d'un "lapin" à un moment donné de l'histoire mais l'animal, affecté de la mésaventure d'un autre personnage, ne peut remplir la fonction que lui assigne le texte initial.

3. La SCN III : DAN n'arrive pas à tuer le lapin

La SCN III correspond au moment où l'on apprend que DAN, trop sentimental, ne parvient pas à tuer le lapin qu'il vient de rencontrer. Le texte initial, en plus de définir ce non acte, le justifie :

[A.6.12] Texte initial (195) :

17. Mais le lapin s'assit, 18. le regarda dans les yeux 19. et sourit : 20. "Alors, dit-il, 21. à quoi joues-tu ?" 22. Le lapin était si gentil 23. que Dan ne se sentit pas la force 24. de tirer sur lui. 25. "Il ne s'agit pas de jouer, 26. dit-il, l'air vexé. 27. Rentre chez toi 28. de peur qu'il ne t'arrive un malheur. 29. Quel malheur ?" murmura le petit lapin. 30. Et il partit 31. en sautant avec un air intrigué.

C'est parce que le lapin est trop gentil que DAN l'épargne. Néanmoins, si la plupart des sujets précise que DAN n'abat pas le lapin, peu mentionnent la raison de ce non passage à l'acte. Aussi n'avons-nous pas tenu compte de ce second aspect. L'extrait du texte initial [A.6.12] précise également que le chasseur demande au lapin de partir ("Rentre chez toi de peur qu'il ne t'arrive un malheur") et que celui-ci s'exécute ("Et il partit en sautant avec un air intrigué"). Ont donc été codés 1 tous les textes où le lecteur apprend que le lapin sort intact de sa rencontre avec le petit chasseur (ex. [A.6.13]) que DAN demande au lapin de partir (ex. [A.6.14]) ou que l'animal s'éclipse de lui-même (ex. [A.6.15]) :

[A.6.13] AMA 8F1E2 (51)

8. Il vit un lapin 9. il pointa son fusil sur lui 10. et le lapin dit : 11. "<ques> C'est <coin> coi". 12. Dan ne peu pas tirer sur lui.

Certes, ici, que DAN ne tue pas le lapin peut paraître incohérent car on ne comprend pas pourquoi le petit chasseur, qui avait inclus l'animal "lapin" dans les animaux dont il devait ramener la peau ("Je suis un trappeur, disait-il. Je vais rapporter une peau d'ours, une peau de daim et *toute une brassée de peaux de lapins*") finit par ne pas abattre la petite bête. En même temps, cette non explication n'affecte en rien la suite de l'histoire puisque celle-ci se construit sur le fait que le héros ne tue pas le lapin.

[A.6.14] PAU 7F1E2 (40)

6. Le lapin <le> demanda 7. à toi tu joue ? 8. à rien répondi <Danne> Dane. 9. tu ferais mieux de t'ennaler 10. si tu ne veux pas 11. qui <t'arrive> t'arrive malheur.

[A.6.15] CEC 9F5E2 (38)

14. Dan dit : 15. "je suis un grand chasseur" 16. et le lapin s'ennala.

Dans l'exemple [A.6.15] aussi, la relation entre "je suis un grand chasseur" et "le lapin s'ennala" n'est pas clairement saisissable mais l'élément nous important est restitué : le lapin est vivant.

En revanche, autour de ces exemples gravitent de nombreux autres où rien ne laisse entendre que DAN ne tue pas le lapin. C'est le cas de [A.6.16] qui a été codé 0 :

[A.6.16] WIL 8G3E2 (53)

6. Il a la dans la forêt, 7. et vie un lapin 8. le lapin saraite <> 9. fait un sourire au chasseur. 10. Il entendu un petit bruit

Dans ces cas-là, effectivement, le bon déroulement de l'histoire se trouve entravé. Comment le sujet va-t-il enchaîner sur la SCN suivante sans incohérence ?

4. La SCN IV : une petite indienne fait son apparition

Comme le laisse sous-entendre la fin de l'explication de la SCN précédente, les SCN III et IV sont étroitement liées par une relation de cause/conséquence : c'est *parce que* le petit trappeur n'arrive pas à tuer le lapin qu'une petite indienne, amie de DAN, fait son apparition en se moquant du chasseur.

[A.6.17] Texte initial (195)

32. Juste à ce moment, Dan entendit un léger bruit derrière lui. 33. Il se retourna 34. et vit la petite fille indienne tapie dans la broussaille. 35. "Hi ! hi ! hi ! riait-elle 36. en se moquant de lui. 37. Tu n'as pas du tout l'air d'un chasseur !

Le codage de cette quatrième SCN n'a pas posé de problèmes particuliers : du moment que les sujets mentionnaient, à bon escient, le mot "indienne", nous avons considéré le passage comme restitué, que le sujet emploie le verbe "rencontrer" (ex. [A.6.18]) ou le verbe "voir" (ex. [A.6.19]) ou que la petite indienne "arrive" (ex. [A.6.20]) :

[A.6.18] MAT 8F8E2 (26)

8. Tout à coup il rencontra la petite indienne

[A.6.19] MAE 10F7E2 (39)

6. Puis il vit la petite indienne.

[A.6.20] CEC 9F5E2 (38)

17. A ce moment là <.>, la petite indienne arriva 19. Alors il mit quatre piège et un grand pour le grand renard. 20. En <mên> même <ten> temps il rencontra un renard

5. La SCN V : la petite indienne demande une peau de renard à DAN

Même si nous avons expliqué que les critères de codage des SCN se confondant avec les CN ne seraient pas repris dans ce chapitre, cette SCN nécessite qu'on lui accorde quelques lignes. En effet, comme vient de le définir le critère de la SCN I, ce souhait de l'indienne correspond au véritable but de l'histoire et il remplace celui que DAN s'était fixé au début du texte : il n'est alors plus question pour le héros de ramener des peaux de daims, d'ours ou de lapins mais de renards.

6. La SCN VI : DAN ne sait pas ce qu'est un renard

À la lecture de la septième SCN, le lecteur apprend que DAN ne sait pas à quoi ressemble un renard, paramètre déjà implicite dans la SCN précédente lorsque les sujets parlent d'un "animal à la fourrure rouge et au museau blanc". Cette description du renard correspond à ce qu'en voit DAN : pour DAN le renard n'est pas un renard mais "un animal à la fourrure rouge et au museau blanc". Cependant, si la SCN VI laissait pressentir cet aspect, la SCN VII en rend compte explicitement :

[A.6.21] Texte initial (195)

50. Il regarda Dan d'un air malicieux : 51. "As-tu déjà vu un renard ? 52. dit-il. 53. Non, dit Dan, jamais.

Ce passage a été codé 1 si les sujets faisaient, comme il en est de l'exemple [A.6.21], répondre "non" par DAN à la question du renard (ex. [A.6.22]) mais également s'ils expliquaient, sans faire dialoguer les deux personnages, que le héros n'avait jamais vu de renards (ex. [A.6.23]) :

[A.6.22] JUS 9F0E2 (61)

21. il dit : 22. "A tu déjà vu un renard ?" 23. " Non !"

[A.6.23] ANT 9G2E2 (42)

22. Mais <le> Dan ne savait pas 23. que <s> c'était un renard

Très peu de sujets ont restitué ce passage et nous pensons que la relation entre "DAN ne se jette pas sur le renard dès que celui-ci apparaît, discute avec lui, lui explique ce qu'il est en train de faire, lui apprend à poser des trappes pour attraper des renards" et "DAN ne sait pas que l'animal à la fourrure rouge et au museau blanc est un renard" est tellement transparente que les sujets ne pensent pas à spécifier l'information que nous considérons actuellement. Cette remarque est applicable à l'exemple [A.6.24] :

[A.6.24] MAE 10F7E2 (39)

11. Arrivé 12. il trouva un petit animal rouge au museau blanc. 13. Le petit <anima> animal demanda 14. s'il pouvait lui apprendre <p> 15. a mettre des trape 16. pour <> atraper quelque chose. 17. Il lui appris a en mettre 4 petit puis une grande.

Ici, en effet, la méconnaissance de DAN au sujet de l'identité du renard n'est pas précisée

et, pourtant, tout porte à croire que le petit chasseur ne sait pas que son interlocuteur est précisément un renard car, dans le cas inverse, il l'aurait capturé immédiatement sans prendre le temps de lui apprendre à poser des trappes. Quoi qu'il en soit, 73 % des étudiants soumis au test de repérage des événements indispensables à la progression de l'histoire ont considéré cet élément comme essentiel et il est vrai que, sans cette précision, une personne non familière avec le récit en question pourrait rencontrer quelques difficultés de compréhension.

7. La SCN VII : DAN apprend au renard à poser des trappes

La SCN VIII correspond au moment où le renard, toujours non identifié comme tel par le petit chasseur, demande à DAN de lui apprendre à poser des pièges. L'extrait [A.6.25] rend compte de cette requête de l'animal roux :

[A.6.25] Texte initial (195)

64. Tu permets 65. que j'apprenne 66. à poser des trappes. 67. Je pourrais, moi aussi, avoir quelque chose 68. à attraper". 69. Et le petit renard suivit Dan 70. pendant qu'il posait des trappes.

Ont été codés 1, aussi bien les textes des sujets exprimant clairement la demande du renard et la réponse positive du petit chasseur (ex. [A.6.26]) que les textes où le renard ne formule pas de requête particulière mais où il finit par savoir, de quelques manières que ce soient (ex. [A.6.27], [A.6.28] et [A.6.29]), comment fonctionne le dispositif de capture.

[A.6.26] PIE 7G3E2 (59)

22. le <renardi> renard dit : 23. "tu <peut> peu maprendre 24. quonnent sa se mais 25. oui <bin> bien sur <dis> dit dane.

[A.6.27] LAU 8G5E2 (32)

13. et un renard sorti <ra> 14. Regarda 15. fair une trape

[A.6.28] ANN 10F4E2 (36)

25. tout à coup un <anim> animal survint 26. et demanda <com> 27. - <"> comment sa marche ?<> 28. Il lui explica.

[A.6.29] OLI 9F7E2 (53)

23. Dan lui montrap les traps 24. le renard lui demanda : 25. "moi aussi je peux mettre ma trap". 26. oui dit- <t> il

En revanche, des formes comme celle montrée dans l'exemple [A.6.30] ne satisfont pas les conventions de codage précédemment définies et ont donc été codées 0 :

[A.6.30] THO 10G3E2 (52)

20. Tu vas à la chasse ? 21. demanda le renard : 22. Oui et je vais poser des trappes. 23. Je t'accompagne 24. dit le renard.

On comprend, en effet, que le simple fait d'"accompagner" le trappeur ne suffise pas à l'obtention du savoir requis pour le positionnement de pièges à renard. Au travers de cet exemple, comme au travers de nombreux autres ne présentant même pas cette réunion momentanée des deux personnages, on peut se demander comment le renard va

pouvoir, par la suite, manipuler le piège destiné à DAN.

8. La SCN VIII : DAN retourne vérifier les trappes déjà posées

Cette neuvième SCN décrit DAN retournant vérifier sa première trappe. En effet, en apprenant au renard à poser des pièges, le petit chasseur a fini par poser la totalité de ses trappes et n'a plus qu'à les surveiller :

[A.6.31] Texte initial (195)

83. Bien, dit Dan, à tout à l'heure !" 84. Et il courut 85. vérifier sa première trappe.

Ce passage a toute son importance car c'est l'absence de DAN qui va permettre la suite de l'histoire, à savoir le déplacement d'une des trappes par le renard et ses conséquences. Si le petit chasseur ne s'éloigne pas du renard et des quelques trappes posées avec lui, logiquement, la SCN suivante ne pourrait avoir lieu. Aussi, la plupart des sujets semble avoir saisi cette cohérence et restitue cette SCN IX d'une manière ou d'une autre. Si certains expliquent que DAN "part" (ex. [A.6.32]), d'autres écrivent qu'il "va se cacher" (ex. [A.6.33]), mais beaucoup emploient également le verbe de mouvement "aller" pour décrire cette séparation du chasseur et du renard (ex. [A.6.34] et [A.6.35]) :

[A.6.32] JUS 9F0E2 (61)

27. "Maintenant je vais plus loin." 28. Il partit

[A.6.33] CHA 9F9E2 (58)

33. Dan alla se cacher

[A.6.34] MAT 10G1E2 (43)

23. dan a la voir une prise

[A.6.35] MAR 9F4E2 (60)

30. Dane alla se reposer

Dans les exemples [A.6.33], [A.6.34] et [A.6.35], le verbe de mouvement "aller", employé ici comme un modal, implique effectivement que le petit chasseur va se reposer ailleurs, plus loin et que, par conséquent, il quitte le renard qui peut alors oeuvrer tranquille.

Quelques sujets ont inversé l'ordre des SCN IX et X (ex. [A.6.36]) mais cette interversion n'a eu aucune incidence sur le codage de celles-ci : chacune d'entre elles a été considérée comme restituée et donc codée 1.

[A.6.36] MAT 10F0E2 (56)

39. quant il eut tout installer 40. il déplacer la trappe 41. et la recula de 2 pas 42. puis se à l'endroit 43. ou elle était au <départ> départ. 44. Quand a Dan il attendit près de la 1^{ère} <ta> trappe

S'il existait donc plusieurs façons de rendre compte de cette séparation de DAN et du renard, quelques sujets ont, malgré tout, omis de la spécifier:

[A.6.37] WIL 8G3E2 (53)

29. un portélique pasa 30. et s'ait pris dans le piege. <Penne> 31. Pennensten le

renard déplacat le piège.

Ici, rien ne précise que DAN s'est éloigné du renard et on peut se surprendre du fait que le renard déplace la trappe sous les yeux du petit chasseur... En fait, on ne comprend pas clairement la relation de cause à effet, ce qui crée quelques incohérences.

9. La SCN IX : le renard déplace la plus grande trappe

La SCN X correspond au déplacement de la plus grande trappe par le renard qui cherche à capturer le petit trappeur pour lui faire comprendre que ce n'est pas très plaisant d'être pris dans un piège.

[A.6.38] Texte initial (195)

86. Dès que le trappeur fut parti, 87. le renard courut à la grande trappe 88. et la recula de deux pas.

Pour coder ce passage, nous avons recherché, dans les productions des différents sujets, des termes comme "avancer", "reculer", "déplacer", "pousser" ou encore "changer de place", termes témoignant alors explicitement du changement de position du piège. Beaucoup de textes les font clairement figurer (ex. [A.6.39]) alors que dans d'autres, le renard dissimule la trappe sans l'avoir, au préalable, déplacée (ex. [A.6.40]). Enfin, quelques sujets encodent le passage très explicitement en informant et du déplacement et de la dissimulation du piège (ex. [A.6.41]) :

[A.6.39] AMA 8F1E2 (51)

30. le animal <v> rouge au museau blanc était un renard. 31. Alors il <reculat> avancat <les> <s> la dernière trape.

[A.6.40] THO 7G8E2 (45)

31. Le renard mi des feuille et de la mauce par de <su> <le> sur le plus grand <pège> piège.

[A.6.41] MAR 9F4E2 (60)

31. et le renard car s'en n'était un 32. alla se mettre à la plasse <du> de la grosse <trapeil> trape <il> 33. le renard la <chen> changa de plasse 34. et la recouvri de feuille et de mousse.

Tous ces exemples ont été codés 1 tandis que d'autres ont été considérés comme insuffisamment précis et, donc, codés 0. C'est le cas des exemples [A.6.42] et [A.6.43] qui ne permettraient pas, à une personne ne connaissant pas l'histoire, de comprendre de quoi il s'agit.

[A.6.42] BRU 7G9E2 (33)

14. il vu un renard 15. il recule de deux pas.

[A.6.43] ANT 6G4E2 (12)

11. é un <renare> renarre méti des banche et de la mouse

Dans l'exemple [A.6.43], si le premier pronom personnel sujet de troisième personne renvoie sans difficulté majeure à DAN, la seconde entité de même nature et de même

fonction pose quelques hésitations quant à la sélection du bon antécédent : est-ce DAN ou le renard qui recule de deux pas ? Quoi qu'il en soit, le fait que la phrase soit privée du complément d'objet direct "la/une trappe", nous a conduit à considérer le passage comme non restitué. De même, dans l'exemple [A.6.44], l'objet manque : sur quoi le renard met-il "des banche et de la mouse" ?

D'autres textes paraissent encore plus elliptiques en ne faisant pas du tout figurer l'information :

[A.6.44] MAR 10F9E2 (77)

38. Les trappes mises, 39. le petit renard s'assis à <q> coté de la grosse trappe.

Ici, le renard peut bien s'asseoir à côté de la grosse trappe, s'il ne la déplace, ni ne la dissimule, il est fort improbable que le petit chasseur se laisse prendre à son propre piège.

10. La SCN X : un porc-épic tombe dans une des trappes

La SCN XI relate le moment où DAN, surveillant de loin sa première trappe, assiste à la capture d'un porc-épic :

[A.6.45] Texte initial (195)

97. Dan attendait aussi. 98. Il était couché par terre, non loin de la première trappe 99. et se tenait bien tranquille. 100. Bientôt un porc-épic donna tout droit dans la trappe.

Pour coder 1 ce passage, nous avons retenu les productions des sujets ayant explicitement décrit la prise du porc-épic (ex. [A.6.46]) ou ayant employé un verbe la laissant sous-entendre (ex. [A.6.47]) :

[A.6.46] FRA 10G5E2 (70)

33. Un ressort claqua 34. ce qui était pris dans la trape 35. était un porté Pic.

[A.6.47] THO 7G8E2 (45)

32. un porqué pique <o> passe sur le <> <pe> premir piège.

Il est à préciser que, dans l'exemple [A.6.47], le fait que la clause donnée en illustration soit suivie du verbe "délivrer" nous a aidée à décider du sens à donner au verbe "passer" en répondant à la question : "Passer" signifie-t-il "attraper" ?

Comme le montrent déjà les deux exemples précédents, les sujets, quel que soit leur âge, rencontrent d'importantes difficultés à orthographier le mot "porc-épic". Précisons, à ce sujet, que le porc-épic de quelques sujets va jusqu'à se changer en hérisson :

[A.6.48] THO 10G3E2 (52)

34. Dane, qui était à la 1ère trape 35. avait attrapé <et> un <hérisson> hérisson

Aussi, et nous pensons que c'est en raison de cette complexité orthographique, de nombreux jeunes sujets évitent-ils l'écriture du terme et utilisent les mots "bête" (ex. [A.6.49]) ou encore "bestiole" (ex. [A.6.50]) :

[A.6.49] PAU 7F1E2 (40)

24. Une bête tonba dedant

[A.6.50] MAU 8F4E2 (41)

30. Il pris au piège une bestiole

Nous avons décidé de coder 0 ces cas-là en raison du fait que l'histoire met en scène beaucoup d'animaux (lapin, renard, porc-épic) et ne pas préciser que la bête ou la bestiole en question correspond au personnage du porc-épic est handicapant pour la suite de l'histoire. De plus, les sujets cités ne rajoutent pas que DAN ne veut que des peaux soyeuses ou des peaux sans piquant, détails qui auraient permis d'être sûr que la bête de l'enfant était effectivement un porc-épic et que le sujet avait simplement été gêné par la graphie du terme. Dans ces histoires, pourquoi la bestiole piégée ne serait-elle pas un renard, événement qui ferait que le héros aurait atteint son but et qui marquerait donc la fin de l'histoire ? Ou un deuxième lapin ?

11. La SCN XI : DAN libère le porc-épic

La SCN XII présente DAN en train de délivrer le porc-épic car les propriétés de la peau de cet animal sont incompatibles avec la confection d'un oreiller moelleux :

[A.6.51] Texte initial (195)

107. N'aie pas peur ! 108. répondit Dan 109. Je n'ai pas besoin d'une peau de porc-épic 110. ce n'est pas assez soyeux. 111. Je n'ai besoin que de renards. 112. Alors si tu veux bien 113. te tenir tranquille, 114. je vais te sortir de là.

Dans de nombreux textes, l'action de "délivrer" est accomplie (ex. [A.6.52]). Dans certains autres, les sujets calquent le texte initial et posent l'action en question comme "à réaliser" (ex. [A.6.53]). Dans les deux cas, les productions ont été codées 1.

[A.6.52] MAX 8G0E2 (37)

26. a ce moment la le trapeu <> sortit de sa cachette 27. et dit : 28. "n'ai pas peur 29. je ne veux pas de porcépique" 30. et le délivra

[A.6.53] ANN 10F4E2 (36)

20. Il vit un porc épique 21. qui criait <> aux secour 22. il approcha <> <> 23. je vais te l'enlever.

Dans d'autres textes encore, les sujets ne reprennent pas explicitement l'action qui nous intéresse ici mais on comprend que le porc-épic ne finit pas capturé. C'est le cas de l'exemple [A.6.54] :

[A.6.54] JUS 9F0E2 (61)

33. Pitié ne me tue pas !" 34. "Non. Personne ne veut de peau de porc-épic comme oreiller 35. car ca pique." 36. "Ouf !"

Ici, les verbes "délivrer" ou encore "libérer" ne sont même pas sous-entendus mais la relation entre "personne ne veut de peau de porc-épic" et "délivrance du porc-épic" est

tellement évidente que nous avons choisi de la reconstruire et de coder 1 ces textes-là aussi.

En revanche, aux côtés de ces productions qui permettent au petit chasseur et au porc-épic de repartir ensemble, quelques autres présentent un porc-épic restant prisonnier de la trappe de DAN :

[A.6.55] EDM 9G1E2 (50)

38. Aïe ! <Dis> Dit-t-il ! 39. Sors moi de <là> là ! 40. Dan <sorti le p><selui-ci du pi> allat <p> vers <le p> la trappe

Dans cet exemple, la conservation des ratures témoigne du fait que l'enfant a essayé de mettre en mot la libération du porc-épic mais si l'on s'attache, comme d'habitude, au produit fini sans considérer le processus d'écriture, le petit animal reste bel et bien enfermé. On peut alors se demander comment DAN va apprendre que l'animal à qui il a expliqué le fonctionnement des trappes est, en réalité, un renard.

12. La SCN XII : le porc-épic dévoile à DAN la véritable identité du renard

Avec la SCN VII, DAN apprend que "le petit animal à la fourrure rouge et au museau blanc" est en fait un renard. En effet, le porc-épic dévoile la véritable identité du renard à DAN qui reste stupéfait de cette nouvelle.

[A.6.56] Texte initial (195)

121. Comme ils arrivaient à l'endroit de la grande trappe, 122. ils regardèrent à travers les buissons 123. et virent le petit renard rouge assis tout juste là 124. où la trappe avait été mise. 125. "Un renard ! chuchota le porc-épic, 126. nous avons pris un renard ! 127. C'est un renard ?" 128. demanda Dan tout surpris.

Les sujets encodant cette information le font généralement de manière claire (ex. [A.6.57]) mais précisons, tout de même, qu'ici, si le porc-épic est toujours une "bête" (ex. [A.6.58]), le passage a été codé 1 car l'important est que DAN apprenne enfin la vérité. De même que nous avons été indulgente avec les textes elliptiques (ex. [A.6.59]) c'est-à-dire les textes où les participants au dialogue, à savoir DAN et le porc-épic, ne sont pas explicitement cités :

[A.6.57] MAR 10F9E2 (77)

48. Le porquérique dit 49. - AH ! il y a un renard 50. on l'a attraper ! 51. - mais c'est un renard. 52. - oui

[A.6.58] PAU 7F1E2 (40)

26. la bête lui dit <> 27. c'est <une> un renard

[A.6.59] PIE 7G3E2 (59)

39. voilà un renard 40. c'est un <ran> renard <ço> ça

Ici, en effet, on ne sait qui énonce chacune des répliques mais le fait que DAN ne sache pas, jusqu'à présent, que l'animal à qui il a appris à poser des pièges est précisément un

renard aide à attribuer la seconde phrase du dialogue au petit trappeur et, par conséquent, de rendre le porc-épic responsable de la première.

En revanche, les textes des sujets faisant immédiatement suivre la rencontre de DAN avec le porc-épic par la chute du trappeur dans le piège déplacé par le renard, ont été codés 0 :

[A.6.60] CEC 9F5E2 (38)

35. Tous d'un coup Dan entend des pleur 36. ses la porc-épic. 37. Après Dan se fait piégé

Dans [A.6.60], rien ne permet de saisir la relation existant entre la rencontre de DAN et un porc-épic et la chute de DAN dans un piège. Le connecteur "après" laisse entendre une succession de faits mais il semblerait qu'ils en manquent certains car le passage apparaît comme peu cohérent.

ANNEXE 7 : Liste des vocables lexicaux, nombre d'occurrences et rang de fréquence.

Vocabulaire	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
adorable	1	7504	—
affaibli	1	5794	—
aimer	1	140	151
air	1	198	515
aller	10	63	34
appeler	1	258	176
apporter	3	636	422
arriver	2	244	79
autre	1	51	72
avalier	1	4374	—
avoir	12	11	2
beau	1	184	171
bête	1	832	786
beurre	5	5542	—
bobinette	2	—	—
bois	2	823	266
bon	2	192	117
bond	1	3964	—
bondir	1	4431	—
bonnet	1	6091	—
bouche	1	570	—
bouquet	1	4194	—
caler	1	895	—
cadeau	1	2801	—
canaille	1	6838	—
chaperon	2	—	—
chasseur	3	3284	—
chaud	1	2024	464
chemin	7	538	—
chercher	2	257	231
chevillette	4	—	—
choir	2	—	—
chose	2	84	88
ciseaux	3	8032	—
content	1	1211	353
contrefaire	1	—	—
coucher	1	1231	367
coup	5	176	—
courir	6	599	892
crier	2	590	—
cueillir	1	5484	—
dame	1	1362	419

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
défendre	1	988	—
demander	2	132	144
demi-heure	1	4307	—
dent	1	1379	—
deuxième	1	1649	532
dévorer	1	3192	—
dire	13	37	28
donner	1	102	105
dormir	1	679	417
droite	1	887	979
endormir	1	2436	—
enfant	4	169	140
enfiler	1	—	—
entendre	2	188	208
entrer	5	269	491
envoyer	2	942	443
épauler	1	—	—
étrange	1	836	—
être	28	3	1
expliquer	1	427	552
faible	2	891	—
faire	6	39	19
falloir	1	74	59
femme	1	146	149
figure	1	809	—
filles	2	341	219
fillette	3	6939	—
fleur	3	664	1019
fois	1	100	107
force	1	319	792
forêt	3	1426	—
fort	3	268	481
fourrer	1	6838	—
frapper	2	958	949
fusil	2	2878	—
galette	5	—	—
gauche	1	801	928
grand	3	66	103
grand-mère	20	—	1043
gros	3	846	210
habiter	2	1372	438
heure	1	147	82

Vocabulaire	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
idée	1	203	—
imiter	1	2801	—
intérieur	1	—	551
joli	1	1318	461
jour	1	89	84
lit	4	563	425
long	1	317	311
loup	26	4307	—
lourd	1	615	—
luire	1	5991	—
main	1	126	289
maison	3	218	148
malade	2	719	349
manger	3	858	166
méchant	1	2016	—
mère	5	304	291
moment	1	137	122
monde	1	86	339
mort	1	323	823
noir	1	349	563
oeil	1	581	411
offrir	1	555	694
oreille	1	755	—
oublier	1	575	601
ouvrir	2	345	436
panier	2	4707	—
partir	1	266	139
passer	1	141	86
pauvre	1	373	366
peau	1	1182	—
penser	2	127	154
peser	1	1430	—
petit	9	92	65
PCR	20	—	—
peur	2	326	380
pierre	2	534	—
porte	5	234	510
porter	4	276	406
pot	5	4461	—
pouvoir	3	44	55
premier	1	97	165
prendre	3	98	77

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
promettre	1	2016	—
quart	1	2107	533
quitter	1	584	617
refermer	1	2766	—
rencontrer	1	613	611
rentrer	1	724	211
renverser	1	2865	—
reposer	1	1290	—
respirer	1	1576	—
rester	1	162	159
retourner	1	653	543
ronfler	2	7756	—
rouge	2	668	678
s'affaler	1	—	—
s'amuser	1	1297	526
s'approcher	1	1082	—
s'écrier	1	—	—
s'en aller	1	63	34
s'endormir	1	2436	—
s'ouvrir	2	345	—
sage	2	1635	—
satisfaite	1	1686	—
sauter	2	1316	717
sauver	1	884	679
savoir	2	64	45
se coucher	2	1231	367
se jeter	1	447	995
se jurer	1	658	—
se mettre	2	136	85
se remettre	1	752	531
se réveiller	1	1454	—
se trouver	1	113	100
seul	1	88	—
sortir	1	279	178
suite	1	334	571
tailler	1	—	—
tellement	1	1102	222
temps	3	81	104
tenir	1	135	147
terrible	1	1232	636
tirer	4	353	485
tomber	1	480	304

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
troisième	1	1437	612
trouver	2	113	100
velours	1	4490	—
venir	1	90	76
ventre	3	1451	—
vêtement	1	1891	—
vie	1	76	242
vieux	4	213	191
village	1	1196	496
voir	6	67	43
voix	2	180	570
voracité	1	—	—
vouloir	3	65	64

ANNEXE 8 : Liste des vocables lexicaux restitués par les sujets

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
affairé	1	—	—
agir	1	243	625
air	5	198	515
aller	8	63	34
ami	3	250	275
animal	2	734	560
apprendre	1	641	274
arriver	2	244	79
asseoir	1	737	540
atteindre	1	763	—
attendre	2	222	246
attrapé	1	—	—
attraper	3	5373	918
autre	1	51	72
avoir	11	11	2
babine	1	—	—
battre	1	832	919
besoin	2	228	352
blanc	3	818	576
bois	1	823	266
bon	4	192	117
bondir	1	4431	—
bonheur	1	588	—
branchage	1	—	—
brassée	1	—	—
brave	1	3226	971
broussaille	1	8339	—
bruit	1	494	914
buisson	1	6153	—
caler	1	895	—
canadien	1	—	—
casquette	1	5116	—
certainement	1	1546	354
chasser	1	2616	—
chasseur	3	3284	—
chuchoter	1	—	—
clairière	1	10183	—
coeur	1	160	519
consoler	1	3036	—
coucher	2	1231	367
courir	3	599	892
crier	1	590	—

Vocabulaire	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
croire	1	103	81
daim	2	—	—
Dan	24	—	—
décidé	1	927	—
défense	1	900	—
demander	5	132	144
dernière	1	200	221
dire	13	37	28
disposer	1	926	—
dodu	1	—	—
donner	2	102	105
dormir	1	679	417
droit	1	377	511
enclos	1	6838	—
endroit	1	1372	512
entendre	1	188	208
essayer	1	545	313
être	27	3	1
expliquer	1	427	552
faire	10	39	19
fier	1	1526	—
fille	1	341	219
fin	1	300	376
fois	1	100	107
force	1	319	792
fort	1	268	481
fouffure	3	—	—
furieuse	1	2668	—
fusil	2	2878	—
gémir	2	—	—
genre	1	1056	468
gentil	2	2244	459
gonfler	1	3990	—
grand	6	66	103
gras	1	3432	—
gros	3	846	210
heure	1	147	82
hiver	1	1355	535
idée	2	203	303
importance	1	719	—
indienne	7	4638	—
inquiéter	1	2074	—

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
intimidé	1	—	—
intrigué	1	—	—
joie	1	455	—
jouer	2	365	239
jour	1	89	84
lapin	5	4519	—
léger	1	11	—
maison	1	218	148
malheur	2	705	—
malicieusement	1	—	—
malicieux	1	—	—
marcher	1	523	215
méchant	1	2016	—
mère	1	304	291
mettre	2	136	85
moment	2	137	122
monde	1	86	339
mousse	1	4109	—
murmurer	1	1382	—
museau	2	—	—
neuf	1	686	640
nuir	2	197	351
oeil	3	581	411
oreiller	6	4398	—
orgueilleusement	1	—	—
ours	2	7053	—
ouvrir	2	345	436
papa	1	1837	579
partir	2	266	139
pas	1	170	—
peau	6	1182	—
penser	2	127	154
permettre	1	368	514
personne	1	438	252
petit	16	92	65
peur	2	326	380
plaire	1	710	377
pleurer	3	1010	795
poil	1	4262	—
poing	1	2244	—
pointer	1	—	—
poitrine	1	1569	—

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
porc-épic	8	—	—
poser	4	480	492
poulet	1	6753	
pouvoir	1	44	55
première	3	97	165
prendre	12	98	77
presser	1	1666	—
prisonnier	1	733	—
promettre	2	2016	—
quantité	1	1161	—
queue	1	3807	—
quitter	1	584	617
rapporter	1	1574	—
rat	1	3112	—
recouvrir	1	2752	—
reculer	1	1782	—
refermer	1	2766	—
regarder	4	151	216
remuer	1	2554	—
renard	30	5843	—
rencontrer	2	613	611
renifler	1	—	—
rentrer	1	724	211
répondre	5	232	396
ressortir	1	3807	—
rester	1	162	159
ricaner	2	4960	—
rire	3	355	529
rouge	5	668	678
sangloter	1	6451	—
saut	1	5373	—
sauter	2	1316	717
savoir	2	64	45
s'arrêter	1	414	271
s'asseoir	2	737	540
se briser	1	2146	—
se débattre	1	3226	—
se dire	1	37	28
s'écrier	1	1623	—
s'en aller	3	63	34
s'enfoncer	1	2086	—
se faire	1	39	19

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

Vocable	Nombre d'occurrences	Rang à l'écrit	Rang à l'oral
se lécher	1	—	—
se mettre	1	136	—
se moquer	2	2544	—
se rengorger	1	—	—
se retourner	1	653	—
se sentir	1	211	301
se tenir	1	135	147
sécher	1	4831	—
sentier	1	4343	—
sorte	1	216	555
sortir	4	279	178
sourire	1	322	—
soyeux	2	—	—
suivre	1	371	608
supplier	1	3209	—
sûrement	1	1372	829
surprendre	1	1844	—
tapi	1	—	—
tendre	1	1501	—
tête	1	179	328
tirer	1	353	485
tomber	1	480	304
tour	1	333	454
tranquille	3	1091	749
trappe	20	—	—
trappeur	10	—	—
trouver	1	113	100
vérifier	1	3050	—
vexé	1	—	—
visage	1	237	—
voir	3	67	43
voix	1	180	570
vouloir	3	65	64
vraiment	2	471	134

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
aller	aimer	aimer	aimer	affaibli	aimer
appeler	aller	aller	air	aimer	air
apporter	appeler	appeler	aller	aller	aller
arriver	apporter	apporter	appeler	appeler	appeler
aval	arriver	arriver	apporter	apporter	apporter
avoir	autre	autre	arriver	arriver	arriver
beurre	aval	aval	autre	autre	autre
bobinette	avoir	avoir	aval	aval	aval
caler	beurre	beau	avoir	avoir	avoir
chasseur	bobinette	beurre	beau	beau	beau
chemin	bois	bobinette	beurre	beurre	bête
ciseaux	bond	bois	bobinette	bobinette	beurre
dent	bon	bond	bois	bon	bobinette
dévor	cadeau	bonnet	bonnet	bonnet	bois
dire	chaperon	bouche	bouche	bouche	bond
donner	chasseur	bouquet	bouquet	bouquet	bondir
être	chemin	chaperon	canaille	cadeau	bon
femme	chercher	chasseur	chaperon	canaille	bonnet
fil	chevillette	chemin	chasseur	chaperon	bouche
fleur	choir	chercher	chemin	chasseur	bouquet
fois	chose	chevillette	chercher	chaud	cadeau
forêt	ciseaux	choir	chevillette	chemin	chaperon
galette	content	ciseaux	choir	chercher	chasseur
grand	coucher	content	ciseaux	chevillette	chemin
grand-mère	coup	coup	coup	choir	chercher
habiter	courir	courir	courir	chose	chevillette
jour	crier	cueillir	cueillir	ciseaux	choir
lit	cueillir	dame	demand	content	chose
long	demand	demand	dent	coup	ciseaux
loup	dent	demi-heure	dévor	courir	content
maison	deuxième	dent	dire	crier	contrefaire
malade	dévor	dévor	donner	cueillir	coucher
manger	dire	dire	dormir	dame	coup
oublier	donner	donner	droite	demand	courir
ouvrir	dormir	dormir	enfant	demi-heure	crier
partir	enfant	droite	enfiler	dent	cueillir
passer	entendre	enfant	entendre	dévor	dame
peau	entrer	enfiler	entrer	dire	demand
petit	être	entendre	être	donner	demi-heure
PCR	faible	entrer	faire	dormir	dent
pi	faire	être	figure	droite	deuxième
porte	faillir	faible	fil	endormir	dévor
pot	fil	faire	fleur	enfant	dire

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
pouvoir	fillette	falloir	fois	enfiler	donner
premier	fleur	filie	force	entendre	dormir
prendre	fois	fillette	forêt	entrer	droite
rencontrer	force	fleur	fort	envoyer	endormir
rouge	forêt	fois	frapper	épauler	enfant
s'en aller	fort	forêt	fusil	étrange	entendre
sauver	frapper	fort	galette	être	entrer
tenir	fusil	frapper	gauche	faible	envoyer
tirer	galette	fusil	grand	faire	épauler
venir	grand	galette	grand-mère	falloir	étrange
ventre	grand-mère	gauche	gros	filie	être
vieux	gros	grand	habiter	fillette	expliquer
voir	habiter	grand-mère	joli	fleur	faible
vouloir	imiter	gros	jour	force	faire
	jour	habiter	lit	forêt	falloir
	lit	heure	long	fort	femme
	long	imiter	loup	fourrer	filie
	loup	joli	main	frapper	fillette
	main	jour	maison	fusil	fleur
	maison	lit	malade	galette	fois
	malade	long	manger	gauche	force
	manger	loup	méchant	grand	forêt
	méchant	lourd	mère	grand-mère	fort
	mère	main	moment	gros	fourrer
	monde	maison	monde	habiter	frapper
	mort	malade	mort	heure	fusil
	offrir	manger	offrir	imiter	galette
	oreille	mère	oreille	joli	gauche
	ouvrir	monde	ouvrir	jour	grand
	panier	offrir	panier	lit	grand-mère
	partir	oreille	partir	long	gros
	passer	ouvrir	passer	loup	habiter
	peau	panier	peau	lourd	idée
	penser	partir	penser	main	imiter
	petit	passer	petit	maison	jour
	PCR	peau	PCR	malade	lit
	peur	petit	peur	manger	long
	pierre	PCR	pierre	méchant	loup
	porte	peur	porte	mère	lourd
	porter	pierre	porter	monde	main
	pot	porte	pot	mort	maison
	pouvoir	porter	pouvoir	offrir	malade
	premier	pot	premier	oreille	manger

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
	prendre	pouvoir	prendre	ouvrir	méchant
	promettre	premier	quitter	panier	mère
	quitter	prendre	rencontrer	partir	moment
	rencontrer	quart d'heure	rentrer	passer	monde
	rentrer	quitter	reposer	pauvre	mort
	retourner	rencontrer	rester	peau	noir
	ronfler	respirer	retourner	penser	offrir
	rouge	ronfler	ronfler	petit	oreille
	s'en aller	rouge	rouge	PCR	ouvrir
	s'endormir	s'en aller	s'en aller	peur	panier
	sauter	s'endormir	s'endormir	pierre	partir
	savoir	s'ouvrir	s'ouvrir	porte	passer
	se coucher	sauter	sauter	porter	pauvre
	se mettre	savoir	savoir	pot	peau
	se réveiller	se jeter	se jeter	pouvoir	penser
	seul	se mettre	se mettre	premier	petit
	sortir	se réveiller	se réveiller	prendre	PCR
	tellement	se trouver	sortir	promettre	peur
	tirer	seul	tellement	quitter	pierre
	tomber	sortir	temps	rencontrer	porte
	trouver	tellement	tenir	rentrer	porter
	velours	temps	tirer	reposer	pot
	venir	tenir	tomber	respirer	pouvoir
	ventre	tirer	trouver	rester	premier
	voir	ventre	velours	retourner	prendre
	voix	vieux	venir	ronfler	promettre
	vouloir	voir	ventre	rouge	quart
	oeil	voix	vêtement	s'approcher	quitter
		vouloir	vieux	s'en aller	rencontrer
		oeil	village	s'endormir	rentrer
			voir	s'ouvrir	renverser
			voix	satisfaite	respirer
			vouloir	sauter	ronfler
			oeil	sauver	rouge
				savoir	s'approcher
				se jeter	s'écrier
				se mettre	s'endormir
				se remettre	s'ouvrir
				se réveiller	sage
				se trouver	satisfaite
				sortir	sauter
				tellement	sauver
				temps	savoir

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
				tenir	se coucher
				tomber	se jeter
				trouver	se jurer
				velours	se mettre
				venir	se remettre
				ventre	se réveiller
				vêtement	se trouver
				vieux	seul
				village	sortir
				voir	suite
				voix	tellement
				vouloir	temps
				oeil	tenir
					tirer
					tomber
					trouver
					velours
					venir
					ventre
					vêtement
					vie
					vieux
					village
					voir
					voix
					vouloir
					oeil

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
aller	air	air	air	air	air
ami	aller	aller	aller	aller	aller
arriver	ami	ami	ami	ami	ami
asseoir	animal	animal	animal	animal	animal
attraper	arriver	apprendre	apprendre	apprendre	apprendre
avoir	attendre	arriver	arriver	arriver	arriver
blanc	attraper	attraper	attendre	asseoir	asseoir
bois	autre	avoir	attrapé	attendre	atteindre
bruit	avoir	babine	attraper	attraper	attendre
caler	babine	blanc	autre	autre	attraper
casquette	battre	bois	avoir	avoir	autre
chasser	blanc	bon	babine	blanc	avoir
chasseur	bois	bondir	battre	bon	babine
Dan	bon	brassée	blanc	brave	battre
demander	bondir	broussaille	bois	bruit	besoin
dire	broussaille	bruit	bon	buisson	blanc
enclos	bruit	buisson	branchage	canadien	bois
entendre	buisson	canadien	bruit	casquette	bon
être	canadien	casquette	canadien	chasser	bondir
faire	casquette	chasser	casquette	chasseur	branchage
fouffure	chasser	chasseur	chasser	clairière	brassée
fusil	chasseur	clairière	chasseur	courir	bruit
gentil	consoler	courir	chuchoter	crier	buisson
indienne	coucher	daim	clairière	croire	caler
jour	courir	Dan	coeur	daim	canadien
lapin	crier	demander	consoler	Dan	casquette
méchant	daim	dernière	courir	défense	chasser
mettre	Dan	dire	daim	demander	chasseur
mousse	défense	donner	Dan	dire	chuchoter
partir	demander	dormir	défense	donner	clairière
peau	dernière	droit	demander	dormir	coeur
personne	dire	enclos	dernière	droit	consoler
petit	donner	entendre	dire	endroit	coucher
pointer	entendre	essayer	dodu	entendre	courir
porcépic	essayer	être	donner	être	crier
poulet	être	faire	dormir	expliquer	croire
pouvoir	faire	filie	enclos	faire	daim
prendre	fier	fin	endroit	fier	Dan
prisonnier	filie	force	entendre	fin	décidé
rat	fin	fouffure	être	force	défense
renard	force	furieuse	faire	fort	demander
rencontrer	fort	fusil	fier	fouffure	dernière
rire	fusil	gémir	filie	fusil	dire

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
rouge	gentil	gentil	fin	gémir	disposer
sauter	grand	grand	force	gentil	dodu
se enaller	gros	gros	fort	grand	donner
se enfoncer	idée	heure	fourrure	gras	enclos
se mettre	indienne	indienne	fusil	gros	endroit
se retourner	jouer	jouer	gentil	idée	entendre
sortir	jour	jour	grand	importance	essayer
tirer	lapin	lapin	gros	indienne	être
tomber	maison	léger	idée	joie	expliquer
trappe	malheur	maison	indienne	jouer	faire
trappeur	méchant	malheur	jouer	jour	fier
trouver	mère	mettre	jour	lapin	filie
voir	mettre	moment	lapin	marcher	fin
vouloir	moment	museau	maison	méchant	fois
	mousse	oreiller	malheur	mère	force
	museau	ours	marcher	mettre	fort
	oreiller	partir	méchant	moment	fourrure
	ours	pas	mère	museau	furieuse
	papa	peau	mettre	nuir	fusil
	partir	penser	moment	oreiller	gémir
	pas	petit	mousse	ours	gentil
	peau	peur	museau	ouvrir	gonfler
	penser	pleurer	oreiller	partir	grand
	personne	pointer	ours	pas	gras
	petit	porcépic	ouvrir	peau	gros
	pleurer	poser	partir	penser	heure
	poil	pouvoir	pas	personne	hiver
	pointer	première	peau	petit	idée
	porcépic	prendre	penser	pleurer	importance
	poser	prisonnier	personne	pointer	indienne
	poulet	quantité	petit	porcépic	inquiéter
	pouvoir	rapporter	peur	poser	intimidé
	première	rat	pleurer	poulet	jouer
	prendre	recouvrir	poing	pouvoir	jour
	promettre	reculer	pointer	première	lapin
	queue	regarder	porcépic	prendre	malheur
	rapporter	renard	poser	queue	malicieusement
	rat	rencontrer	poulet	rapporter	marcher
	reculer	rentrer	pouvoir	rat	méchant
	regarder	répondre	première	reculer	mère
	renard	ressortir	prendre	regarder	mettre
	rencontrer	ricaner	promettre	renard	moment
	répondre	rouge	quitter	rencontrer	monde

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
	ricaner	sauter	rapporter	rentrer	mousse
	rire	savoir	rat	répondre	museau
	rouge	se arrêter	recouvrir	rester	nuit
	sauter	se asseoir	reculer	ricaner	oreiller
	se arrêter	se dire	regarder	rire	ours
	se débattre	se faire	renard	rouge	ouvrir
	se enaller	se lécher	rencontrer	sauter	papa
	se faire	se mettre	rentrer	savoir	partir
	se lécher	se moquer	répondre	se arrêter	pas
	se mettre	se retourner	ressortir	se asseoir	peau
	se moquer	sortir	rester	se dire	penser
	sentier	sourire	rire	se écrier	personne
	se retourner	suivre	rouge	se enaller	petit
	sortir	tête	sauter	se enfoncer	peur
	sourire	tirer	savoir	se faire	pleurer
	suivre	tomber	se arrêter	se mettre	poil
	supplier	trappe	se asseoir	se moquer	poing
	tête	trappeur	se dire	sentier	pointer
	tirer	trouver	se écrier	se retourner	porcépic
	tomber	vérifier	se enaller	sortir	poser
	tour	visage	se enfoncer	sourire	poulet
	trappe	voir	se faire	supplier	pouvoir
	trappeur	vouloir	se lécher	tapi	première
	trouver	vraiment	se mettre	tête	prendre
	vérifier	oeil	se moquer	tirer	prisonnier
	voir		se retourner	tomber	promettre
	vouloir		sortir	trappe	queue
	oeil		soyeux	trappeur	quitter
			supplier	trouver	rapporter
			tête	visage	rat
			tirer	voir	recouvrir
			tomber	vouloir	reculer
			trappe	vraiment	regarder
			trappeur		renard
			trouver		rencontrer
			vérifier		rentrer
			vexé		répondre
			voir		ressortir
			voix		rester
			vouloir		ricaner
					rire
					rouge
					sangloter

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					savoir
					se arrêter
					se asseoir
					se dire
					se écrier
					se enaller
					se enfoncer
					se faire
					se lécher
					se mettre
					se moquer
					sentier
					se retourner
					se sentir
					se tenir
					sortir
					sourire
					soyeux
					suivre
					supplier
					sûrement
					surprendre
					tapi
					tête
					tirer
					tomber
					tour
					tranquille
					trappe
					trappeur
					trouver
					vérifier
					vexé
					voir
					voix
					vouloir
					vraiment
					oeil

ANNEXE 9 : Liste des vocables lexicaux ajoutés par

les sujets

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTION DANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
boire	amener	accompagner	accepter	accompagner	abattre
bûcheron	attraper	adorer	acheter	allonger	abimé
confiture	brandir	amener	adoucir	amener	accéder
couper	bras	apparaître	attendre	animal	accepter
course	cape	attendre	attraper	anniversaire	accompagner
croquer	coin	bizarre	aventurer	apercevoir	acte
déchirer	comprendre	bosse	bizarre	appétit	adorer
fête	confiture	bout	caillou	arme	affolé
fin	croquer	caillou	changer	autorisation	aider
gaiement	couper	cape	chasser	bizarre	aïeule
garçon	course	casse-croûte	chaumière	caillou	allonger
gâteau	couteau	chapeau	chemise	chapeau	alourdi
grand mémé	crue	confiture	choc	cinéma	alourdir
jus d'orange	découper	corps	coeur	comprendre	animal
maman	déguisement	couleur	confiture	confier	apercevoir
mémé	devoir	couper	connaître	confiture	approcher
mettre	dévorer	course	contenu	continuer	approprié
ouvert	eau	croire	couper	costume	acquiescer
pain	essayer	direct	course	couler	articuler
plaquette	gentille	doucement	croquer	couper	asphyxie
pousser	habit	emmener	cru	course	assertion
ramener	maman	énorme	découper	couteau	attendre
rendre	manteau	essayer	délivrer	couverture	attirer
se appeler	mettre	étouffé	devoir	croire	attraper
se perdre	mourir	fin	doux	cru	auparavant
taper	nourriture	frontière	écouter	découper	autorisation
	parler	gagner	emporter	découvrir	avancer
	place	gentil	fatigue	devoir	ballade
	proposer	gentille	fermer	écouter	bien
	raide	habit	fin	éloigné	bonhomme
	ramasser	héros	gagner	emporter	bord
	recoudre	jambe	garde	ennui	bout
	rendre	maman	gentil	ensemble	bras
	répondre	marcher	indiquer	étouffé	bras
	ressortir	mettre	maman	faillir	bruyant
	retomber	miel	manteau	fatigue	caillou
	robe	moitié	marcher	fin	casser
	ronflement	mourir	mauvais	foncer	chance
	se appeler	nez	mentir	gentil	charger
	se arrêter	paire	mettre	guérir	chaumière
	se dire	parler	monsieur	habit	choisir
	se lever	pas	mourir	instant	chute
	soie	passage	nommer	interdit	coiffé

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
	sûrement	personne	nuit	jeu	combler
	tarte	poser	place	jurer	commencer
	tartine	provision	poids	lentement	compère
	visite	prudent	pointu	lever	comprendre
		raccourcir	préparer	maman	confiance
		rallongement	prêt	marcher	confiture
		ramasser	ramasser	mettre	connaître
		recoudre	rappeler	minute	conseiller
		repenser	redevenir	monsieur	contenu
		répondre	remettre	monter	conter
		ronflement	remplir	mourir	continuer
		sac	répondre	nommé	contraire
		se appeler	ronflement	obéir	copieux
		se arrêter	route	ouvert	coucher
		se demander	s'enfoncer	personne	couleur
		se dépêcher	se couvrir	peser	croire
		se dire	se dépêcher	place	croiser
		se passer	se dire	poids	croquer
		sentir	se douter	pointer	cru
		taper	se lever	pointu	cueillette
		toucher	se méfier	poser	dangereux
		tour	se promettre	question	décider
		tricoter	se soucier	raide	décider
		tuer	surnommer	rappeler	décliner
		vitesse	tarder	recommander	découper
			tranquillement	reconnaître	découvrir
			transporter	recoudre	déduire
			tuer	remballer	déglutir
				remplir	déguster
				répéter	délicieux
				répondre	demeurer
				retrousser	dernier
				réveil	désigner
				ronflement	destin
				route	destination
				s'écraser	détour
				s'exclamer	devenu
				s'habiller	devoir
				sautiller	différent
				se cacher	direction
				se demander	docilement
				se dépêcher	douillet
				se dire	doux

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
				se faiblir	écouter
				se faire	effectuer
				se lever	effrayer
				se nommer	également
				se travestir	émotion
				surnommer	emporter
				tête	emprunter
				toquer	énorme
				tranquillement	entamer
				tuer	environ
					essayer
					estomac
					étendre
					étrangler
					éventrer
					exact
					expérience
					extirper
					fardeau
					fatigué
					fausser
					féminin
					féroce
					festin
					fin
					finir
					fond
					formule
					français
					froid
					frugal
					gaiement
					garnir
					génitrice
					gens
					gentil
					glisser
					gober
					goût
					gravement
					grêle
					grincer
					guérir

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					habit
					happer
					heureux
					histoire
					horrible
					identité
					immobilisé
					impossible
					impressionné
					inconnu
					indemne
					indiquer
					inévitale
					injustement
					innocent
					inquiétant
					inquiétude
					insouciance
					interdit
					intéressé
					intrigue
					invité
					jambes
					jeter
					jeune
					jouer
					journée
					jurer
					laisser
					lancer
					leçon
					mâcher
					magnifique
					mal
					maladif
					malice
					maman
					mamie
					marcher
					mémé
					mener
					mérité
					mettre

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					meurtrier
					minute
					mission
					monstre
					monstrueux
					moralité
					mot
					mourir
					naïf
					nez
					nommer
					normal
					nouvellement
					nuît
					occis
					oisif
					ours
					paire
					panique
					paraître
					parler
					particulier
					passage
					percevoir
					perdre
					permettre
					personne
					place
					plaire
					plaisir
					plonger
					plume
					poids
					préparer
					présence
					prêt
					prévoir
					prier
					produire
					profiter
					profondément
					programme
					projeter

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					prononcer
					provision
					punir
					question
					questionner
					raconter
					raide
					ramasser
					rattraper
					réagir
					rechercher
					recommandation
					recommander
					reconnaître
					recoudre
					réfléchir
					regagner
					regarder
					remercier
					remplir
					rendre
					rendu
					repartir
					repas
					repasser
					répéter
					répliquer
					répondre
					repousser
					repu
					résoudre
					retrouver
					réveil
					risquer
					robe
					ronflement
					route
					s'adresser
					s'arrêter
					s'assoupir
					s'avérer
					s'écarter
					s'effondrer

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					s'éloigner
					s'enfoncer
					s'enfuir
					s'étonner
					s'éveiller
					s'exclamer
					s'exécuter
					s'installer
					sagement
					saillir
					saisir
					saluer
					se caler
					se couvrir
					se décider
					se déguiser
					se délecter
					se demander
					se dépêcher
					se dire
					se diriger
					se douter
					se faire
					se glisser
					se hâter
					se joindre
					se lever
					se méfier
					se montrer
					se nommer
					se passer
					se précipiter
					se présenter
					se promener
					se rappeler
					se raviser
					se recoucher
					se rendre
					se rétamé
					se retrouver
					se ruer
					se servir
					se situer

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					se tuer
					se venger
					se vêtir
					second
					sentier
					sentir
					sévère
					sieste
					sommeil
					souffrant (adj)
					suffoquer
					super
					surnommer
					surprise
					sympathique
					tailler
					taper
					tenter
					tête
					tour
					transporter
					traverser
					tuer
					veiller
					venue
					vérifier
					vilain
					violemment
					visite
					vivant (adj)
					vivre
					volontaire

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
animal	accepter	abattre	accourir	accepter	abattre
apporter	aider	aide	aider	accompagné	absence
arme	apparaître	apparaître	aider	aider	accepter
bête	avancer	avancer	aimer	ancien	accès
chercher	base	bestiole	appeler	apercevoir	accompagner
content	bête	bond	apporter	apparaître	accepter
coussin	bouger	cacheette	avancer	appeler	affirmer
délivrer	bouger	capturer	bas	apporter	affolé
discuter	capable	chercher	bestiole	approcher	affût
falloir	cas	chose	bête	baisser	aider
habiter	céder	commencer	bouger	beau	aimé
hérisson	changer	copine	bout	besoin	aimer
indien	chapeau	coup	braquer	bête	anéantir
loup	chasse	courage	céder	bizarrement	apercevoir
manger	chef	croiser	changer	bond	apparaître
manteau	chercher	décaler	chapeau	bouger	appeler
nez	chose	délivrer	chasse	capturer	appétissant
oser	commencer	déplacer	chemin	céder	apitoyer
passer	danger	détacher	chercher	chapeau	approcher
piège	décaler	devoir	commencer	chapeau	aqueuse
ramener	décider	enfant	copine	chasse	arbuste
sauver	délivrer	ennemi	coup	chemin	arranger
se marier	déluré	ennui	courage	chercher	arrêter
se montrer	drôle	envie	décaler	chose	astucieux
	enlever	feuillage	délivrer	coincer	attendre
	étonné	finir	déplacer	content	avancer
	famille	fixer	deuxième	conversation	avouer
	feuille	foncer	devenir	courage	beau
	finalement	forêt	devoir	débusquer	bête
	forêt	frapper	discuter	débutant	blaireau
	fuir	garçon	doux	décider	blesse
	garçon	grave	enfiler	décoincer	bonnet
	glisser	insister	enfouir	délivrer	bonté
	honte	installer	enlever	départ	borne
	indien	joli	enlever	déplacer	bosquet
	installer	laisser	falloir	descendre	bouche
	laisser	lécher	famille	deuxième	bouger
	libérer	maman	feuillage	devoir	bouger
	lieu	meilleur	feuille	dizaine	boule
	lire	merle	finalement	doute	bout
	manger	mignon	forêt	enfiler	branche
	naseau	mot	gâcher	enlever	bras
	net	mourir	garçon	ennui	brusquer

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
	offrir	nul	gronder	espionner	capable
	pareil	objet	hurler	étonné	capturer
	passer	passage	inconsolable	filer	cesser
	père	passer	installer	finir	changer
	piège	père	jeux	foncer	chapeau
	place	phrase	justement	forêt	chasseur-trappeur
	poule	pied	lâcher	garçon	chef
	profiter	piège	laisser	grange	chemin
	ramener	porter	lever	hérisson	chemin
	rendre	positionner	maman	heureux	chose
	repartir	poulailler	manger	indien	ciel
	revoir	poule	mauvais	installer	cinquième
	ricanement	pousser	mission	instant	cochon
	rousse	prononcer	montrer	intention	colère
	s'appeler	ramasser	mot	jeux	commencer
	saisir	ramener	oser	justement	compagnie
	sauver	relâcher	passer	laisser	complimenter
	se cacher	remercier	patte	libérer	comprendre
	se délivrer	repartir	pelage	loup	compter
	se méfier	réponse	père	lynx	confiance
	se pendre	retentir	père	mal	confier
	se précipiter	retourner	pied	manger	content
	se ravir	route	piège	mat	continuer
	service	s'appeler	piéger	méchant	contrée
	servir	s'approcher	piquer	meilleur	conversation
	suffire	s'installer	place	mignon	copain
	surgir	sautiller	poulailler	montrer	coquin
	tabasser	sauvage	poule	mot	corps
	tenir	sauver	prêt	naturellement	coup
	tuer	se cacher	raton	passer	courage
	venir	se prendre	relâcher	père	court
	viser	servir	remarquer	piège	coussin
		tellement	repandre	pitié	craindre
		temps	retourner	place	croiser
		tenir	rigoler	poule	cruauté
		traverser	roux	poursuivre	curieux
		trou	s'agiter	prise	danger
		tuer	s'avancer	profond	décalé
		venir	s'enfuir	prononcer	déclarer
			s'engager	propre	déclencher
			se cacher	questionner	découvrir
			se prendre	ramener	délivrer
			se refermer	relâcher	dépité

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
			se reposer	remplacer	déplacer
			sembler	repartir	désespéré
			sentir	retourner	destiné
			servir	rigoler	détour
			surgir	roi	devenir
			surveiller	roux	devoir
			sympathique	s'allonger	différent
			temps	s'avancer	direction
			tenter	s'éloigner	dispositif
			tuer	s'enfuir	douleur
			venir	s'engouffrer	doux
			vie	s'installer	eau
				se cacher	éclater
				se coincer	écouter
				se décourager	effarouché
				se gonfler	élaborer
				se montrer	emplacement
				se piéger	enfiler
				se présenter	enorgueillir
				se proposer	énorme
				sembler	énormément
				servir	entrer
				surveiller	envie
				survenir	épauler
				taper	espérer
				tellement	état
				temps	étoile
				tente	étonné
				tranquillement	falloir
				traverser	faon
				tuer	faveur
				venir	féliciter
					fermé
					ferme (adj)
					fermer
					festin
					feuillage
					feuille
					fiction
					fièrement
					fierté
					filante
					finir

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					fixer
					flotter
					forêt
					forme
					foule
					galanterie
					garçon
					gentiment
					grandeur
					grandiose
					gronder
					grosseur
					guetter
					herbe
					heureux
					hilarité
					histoire
					homme
					honte
					honteux
					hutte
					identifier
					immense
					impressionné
					inadvertance
					inaptitude
					indien
					indignation
					initial
					injure
					inquiéter
					installer
					installé
					intéressé
					interloquer
					intervenir
					jeune
					joli
					joyeux
					lâche
					laisser
					lancer
					larme

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					lèvre
					libérer
					luire
					main
					mal
					malchanceux
					malice
					malin
					maman
					manger
					manteau
					mauvais
					mener
					mériter
					merveilleux
					mètre
					minute
					montrer
					moquerie
					moralité
					mot
					multitude
					naïf
					nom
					nouveau
					observer
					occuper
					offrir
					orgueil
					orgueilleux
					oser
					panique
					parler
					passer
					patte
					pelage
					pensée
					père
					performance
					pied
					piège
					piéger
					piquant

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					pitié
					place
					plainte
					plaisir
					plan
					point
					poitrail
					positionner
					posséder
					poster
					poule
					précédemment
					précisément
					prendre
					préparer
					prêt
					prévoir
					prier
					problème
					prodigue
					profiter
					proie
					promesse
					proposer
					proposition
					propre
					propriétaire
					provoquer
					punir
					ramener
					rassurer
					réaction
					réconforter
					reconnaisant
					recupérer
					réfléchir
					réflexion
					refuser
					regard
					regretter
					relâcher
					remercier
					remords

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					renchérir
					répandre
					repartir
					répliquer
					répondre
					réponse
					reprendre
					réserver
					retenir
					rétorquer
					retour
					retourner
					retrouver
					revenir
					rêver
					rigoler
					risquer
					rocher
					rousse
					route
					roux
					ruse
					s'agir
					s'appeler
					s'apprêter
					s'approcher
					s'avancer
					s'éloigner
					s'empresser
					s'en aller
					s'étonner
					s'exclamer
					s'expliquer
					s'inquiéter
					s'interroger
					s'introduire
					sage
					saliver
					sanglot
					sautiller
					sauver
					se camoufler
					se diriger

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					se libérer
					se maudire
					se méfier
					se poser
					se poster
					se précipiter
					se prendre
					se promettre
					se proposer
					se refermer
					se rendre
					se reprocher
					se résoudre
					se servir
					se tordre
					se trouver
					se venter
					se voir
					secourir
					séparation
					servir
					silence
					singe
					situé
					situer
					souci
					souhait
					souhaiter
					sourire (nom)
					subir
					suite
					suivre
					supporter
					surgir
					surpris
					surprise
					surveiller
					survenir
					taille
					taillis
					tellement
					témérité
					temps

**EFFET DE FAMILIARITÉ ET CAPACITÉS DE RESTITUTIONDANS LES NARRATIONS ÉCRITES
D'ENFANTS DE 6 À 11 ANS**

6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	adultes
					tendre
					terrorisé
					tonne
					traîner
					tranquillement
					triste
					trompeur
					trophée
					tuer
					venir
					village
					visa
					viser
					vivant
					vivement
					vivre
					volaille