L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10 ans.

GAYRAUD Frédérique
GONNAND Sophie
KERN Sophie
VIGUIÉ Anne

Laboratoire Dynamique du Language, UMR 5596
14, Avenue Berthelot
69363 LYON Cedex 07

Introduction

Un nombre considérable de travaux tant en psycholinguistique que dans les autres domaines de la linguistique (Hickman, Labov, Chafe (Pear Story), Berman & Slobin (Frog Story), De Weck, Denhières, Bronckart, Fayol, ...) prend pour objet d'étude la narration. Par contraste avec les autres types textuels, le genre narratif présente un certain nombre de caractéristiques clairement identifiées (anaphores, temps du passé, organisation interne prototypique...). Nous voudrions ici réfléchir sur cette conception monolithique du type narratif en montrant que confrontés à différentes tâches narratives, les sujets produisent des textes qui peuvent présenter des variations, tant du point de vue de la macrostructure que de la microstructure.

Quatre groupes de 10 sujets âgés de 10 ans ainsi que quatre groupes contrôle d'adultes ont été soumis à quatre tâches narratives : deux narrations personnelles, une à l'oral (BagarrO), une à l'écrit (BagarrE) dans lesquelles les sujets rapportent une bagarre ou une dispute qui leur est arrivée ; une narration élicitée à partir d'une série d'images sans texte (Frog), et enfin, une restitution (Dan) par écrit d'une narration complexe racontée aux sujets : l'histoire retraçant les (més)aventures du petit trappeur Dan.

Ces tâches narratives diffèrent du point de vue de leur complexité structurelle (structure épisodique complexe vs simple), du point de vue de l'étayage qu'elles procurent aux sujets (tâches avec vs sans support), et de la modalité dans laquelle elles sont produites (oral vs écrit).

Nous allons nous interroger sur l'effet conjugué de ces différents facteurs sur la connexion, autrement dit quels outils linguistiques les sujets utilisent pour combiner les clauses entre elles et assurer la cohérence/cohésion des textes produits. Les sujets du groupe expérimental étant âgés de 10 ans, il sera nécessaire de prendre en compte également le facteur développemental pour l'interprétation des données.

Un exposé du cadre théorique en arrière plan de cette étude permettra un raffinement de cette problématique très globale. Ensuite seront exposées les procédures méthodologiques pour la collecte des données. Les résultats et la discussion qui l'accompagne, seront abordés dans une dernière partie.

1. Cadre théorique

1.1 La connexion

Comme le souligne Koch (1994: 15), "en parlant et 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." En effet, pour construire un énoncé, tout sujet a recours à différents moyens linguistiques et ceux qui nous intéressent ici, concernent les outils para- et hypotaxiques.

Sous le terme de "parataxe", nous regroupons les ensembles de propositions conservant chacune une autonomie syntaxique : la juxtaposition et la coordination. Cette indépendance peut respectivement se schématiser comme suit :

[A] [B]

(Schéma 1 : Juxtaposition)

Dans ce premier schéma, les deux propositions A et B sont apposées sans qu'aucun lien syntaxique ne les unisse. Koch (1994 : 15) nomme cette relation "parataxe asyndétique". Le schéma 2 présente la relation de coordination :

[A]<x>[B]

(Schéma 2 : Coordination)

Ici, les deux propositions A et B sont en liaison directe grâce à un élément de jonction explicite : il s'agira soit d'une conjonction de coordination (et, mais, car, ...), soit d'un adverbe dit conjonctif (alors, enfin, puis, par contre, ...). Koch (1994 : 16) appelle cet assemblage "parataxe syndétique".

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 :

[A [(x) B]]

(Schéma 3 : Hypotaxe)

L'élément de relation (x) intégre 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).

Ces quatres structures phrastiques permettent, comme l'indique Schneuwly et al. (1989), de "relier les propositions (...), et de préciser la place de chacune dans la structure sous-jacente du texte. Les organisateurs textuels constituent donc le dispositif par excellence pour définir la macrostructure du texte." En effet, pour qu'une séquence soit cohérente, il faut que les faits qu'elle dénote soient directement reliés et les phénomènes décrits précédemment contribuent considérablement à la mise en place de cette notion de structure textuelle hiérarchisée, organisée comme un tout.

Mais ces différents marqueurs de relations 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 langagier : il apprend, progressivement, à lier les clauses entre elles suivant certaines relations sémantiques (cause/conséquence, simultanéité, successivité, concession, condition ...) pour former une unité thématique, puis relier cette unité à d'autres unités du même ordre et former ainsi des structures séquentielles, qui à elles toutes composeront l'unité texte. Ces configurations diffèrent en fonctions des genres textuels, et parmi eux, c'est la narration qui va faire l'objet de notre étude.

1.2 Le genre narratif

Se plaçant dans le "modèle de la quaestio" à la suite de Klein et von Stutterheim (1987), Daniel Véronique souligne l'influence de la tâche communicative sur la mobilisation de domaines conceptuels et d'outils linguistiques particuliers. En effet, Véronique (1999:7) postule que des "tâches communicatives spécifiques contraignent les locuteurs à des conceptualisations particulières, et partant à la mobilisation de moyens textuels et linguistiques déterminés". Mais il ajoute, et cela à juste titre, que les verbalisations des locuteurs sont également contraintes par les possibilités morpho-syntaxiques offertes par la langue. Cette conception rejoint la notion de "thinking for speaking" de Slobin (1987, 1990) selon laquelle les expériences se voient filtrées au travers des options linguistiques disponibles dans une langue donnée.

L'étude que nous nous proposons de mener concernant quatre types de narrations chez des enfants francophones de 10 ans, s'inscrit dans cet arrière-plan théorique. Aussi commençons-nous par soulever le problème des caractéristiques du genre discursif qu'est la narration. Pour ce faire, un bond dans le temps s'impose. Historiquement, les recherches portant sur le domaine de la narration sont nombreuses et traitent de ce domaine de façon extrêmement variées. Nous n'en mentionnons ici que trois : celles qui se focalisent sur le contenu, celles qui s'intéressent à la structure et encore davantage à la réalité psychologique de cette structure ; et enfin, les plus récentes qui cherchent à établir des liens entre les formes et les fonctions ou domaines conceptuels que ces formes encodent.

Les travaux de Labov et Waletzky (1967) sont bien représentatifs de la première tendance. A partir d'un large corpus de récits d'expériences personnelles (adolescents noirs américains) enregistrés en situation d'entretien sur le thème du danger de mort, Labov et Waletzsky définissent la narration comme une "méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une séquence d'événements (supposés) réels, une séquence parallèle de propositions verbales" (Labov & Waletzky, 1967:95). Cette définition de la narration implique la présence d'au moins deux propositions successives, temporellement ordonnées. De plus, à partir des analyses des travaux réalisés, en collaboration avec Waletzky, Labov dégage une classification structurale propre à la narration et valable pour tout locuteur et pour toute langue, dont les éléments constitutifs sont : le résumé, l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution et la coda. Le résumé se compose d'énoncés qui résument l'histoire entière ou le résultat de l'histoire. L'orientation quant à elle donne des indications sur le temps, le lieu, les protagonistes ainsi que sur leurs activités ou situations. La complication et la résolution constituent le coeur même du récit. En cinquième position vient la coda qui

sert à signaler la fin du récit. Enfin, le dernier élément, appelé évaluation, a pour objet de faire le point sur le récit : quel est l'intérêt de l'histoire racontée ? que faut-il penser des protagonistes ? des circonstances ? etc. . Ici la narration représente un acte de communication selon une rhétorique propre à une communauté linguistique. De plus, cette approche considère le récit comme une activité, comme un exercice de mise en mots. C'est la première fois que des recherches dans ce domaine ne se contentent pas de formaliser le récit de manière rigide, mais qu'elles se penchent également sur la syntaxe utilisée pour rapporter les événements.

A la fin des années 70, sous l'impulsion de Rumelhart (1975), Kintsch (1977) et Thorndyke (1977), entre autres, apparaît un nouveau paradigme qui s'oriente plus vers la réalité psychologique de la structure narrative. La représentation mentale de la structure narrative est conçue sous forme de règles destinées à spécifier les constituants du récit et à décrire leurs interrelations. A propos de la catégorisation des constituants, tous dégagent une structure composée d'une exposition et d'épisodes, ces épisodes se subdivisant encore dans les cinq éléments suivants :

- Un événement déclencheur qui représente le problème à résoudre ;
- Une réponse interne du protagoniste consistant en l'énoncé d'un but ;
- Une tentative, c'est-à-dire une action du protagoniste en fonction du but fixé ;
- Une conséquence découlant de l'action entreprise ;
- Une réaction, représentant la réponse cognitive ou émotionnelle du protagoniste à la conséquence.

Au sein de cette deuxième approche, les auteurs insistent sur le caractère hiérarchique et récursif de la structure : chaque épisode est en relation avec le but principal qui est de résoudre le problème soulevé par l'événement déclencheur. Cet état de chose a pour corrélât de postuler l'existence non seulement de relations temporelles de séquentialité mais également de relations causales entre les épisodes et les différents événements qui les constituent.

Le courant psycholinguistique qui apparaît dans les années 80 sous l'impulsion de la linguistique fonctionnelle vient prendre le contre-pied de ce deuxième courant à qui il reproche de ne pas assez prendre en compte l'encodage verbal. Ce nouveau courant représenté par les travaux de Bamberg (1987), Berman (1988, 1994), Berman et Slobin (1994) analyse les formes linguistiques mobilisées pour la réalisation de domaines conceptuels particuliers : référence personnelle, temporelle ou spatiale au cours d'une production narrative. Selon eux, produire une narration implique la construction d'une série d'événements en un tout cohérent. Pour reprendre les termes de Berman & Slobin, le locuteur a pour tâche "d'établir des connexions entre les événements et de les regrouper syntaxiquement dans des structures cohérentes - aux niveaux des scènes, de

l'épisode et de la trame générale" (Berman & Slobin, 1994:5). Par conséquent, un narrateur compétent doit maîtriser le système morpho-syntaxique de sa langue, mais il doit aussi savoir l'utiliser dans un discours - tel que la narration - pour représenter une construction hiérarchisée et cohérente d'événements et ne pas se borner à une série d'événements juxtaposés selon un mode linéaire.

Bien que les trois approches décrites ci-dessus ont 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 point concerne la structuration en constituants qui sont au moins au nombre de trois : un problème à résoudre, une tentative de résolution, la résolution du problème initial ; chacun de ces constituants pouvant encore être subdivisés en sous-constituants. Le deuxième concerne les relations sémantiques et syntaxiques que ces constituants et sous-constituants entretiennent entre eux. Dans le plus grand nombre de cas mentionnés, c'est la relation temporelle de séquentialité qui est mise en avant. Cette relation sémantique peut se réaliser par le truchement de formes verbales diverses situables sur un continuum allant du moins explicite (juxtaposition) au plus explicite (subordination, nominalisation). Enfin, le troisième point renvoie à la notion de "hiérarchisation" des différents constituants de la narration, et cela à deux niveaux d'analyse : à la fois au niveau macro-structurel et au niveau interpropositionnel. Pour ce qui est du niveau textuel ou macro-textuel, le locuteur se voit contraint d'établir des relations non seulement temporelles mais également logique entre les grands constituants de la narration. Il en va de même au niveau local ou interpropositionnel où le locuteur marque les relations entre les différents événements (cause, conséquence, but, conditions...) dans le but de "donner de la perspective et de la profondeur à la narration" (Chini, 1998).

Jusqu'à présent, notre propos s'est appuyé sur une conception quelque peu monolithique de la narration. Mais les choses ne sont pas aussi simples dans la mesure où il existe une grande diversité au sein des narrations allant de la narration monologique à la narration interactionnelle, de la narration personnelle basée sur des expériences vécues à la narration basée sur des images fixes ou mobiles, de la narration orale spontanée à la narration écrite planifiée ; entre autres. En effet, il est important de souligner cette diversité puisqu'elle joue un rôle non négligeable sur le type de contraintes auxquelles les narrateurs ont à faire face. Afin de rendre compte de cette diversité, nous nous basons sur la catégorisation de Ruth Berman de 1994. Loin d'être exhaustive, cette catégorisation distingue 4 types principaux de narration :

1) Script	Reconstruction d'une séquence familière d'événements
2) Expérience personnelle	Reconstruction verbale d'une expérience personnelle
3) Histoire en images	Reconstruction verbale d'une histoire visuelle
4) Rappel de film muet	Rappel et verbalisation de scènes visuelles

Selon Berman, les tâches auxquelles sont confrontées les narrateurs diffèrent en fonction du type de narration à produire. Le type "script" qui répond à une consigne telle que "que se passe-t-il quand des personnes se disputent" par exemple, fait appel à reconstruction et la verbalisation d'une suite d'événements qui se succèdent temporellement selon un ordre connu. Les narrations personnelles prennent appui sur une expérience vécue, qu'il faut reconstruire verbalement. Dans la plupart de cas, ce sont des narrations dont la structure épisodique est simple. Le troisième type de narrations est produite à partir d'une série d'images organisées autour d'une trame narrative. Dans ce cas là la tâche des narrateurs est double. D'un part, ils ont pour contrainte de transformer des données visuelles, statiques et spatiales en données verbales, dynamiques et temporelles. D'autre part, les histoires servant de base à ces narrations sont très souvent des histoires complexes, comprenant de nombreux personnages interagissant sur plusieurs épisodes, d'où la nécessité de construire une structure épisodique complexe. Enfin, est mentionné le rappel de film muet, dans lequel le narrateur fournit un effort de mémoire afin de réaliser une verbalisation de scènes visuelles à structure épisodique complexe. A partir de ces remarques, Berman classe ces différents types selon l'ordre croissant de difficultés suivant : script < expérience personnelle < histoire en images < rappel de film muet. Néanmoins, elle tempère ces propos en remarquant qu'il est difficile de définir de manière absolue la difficulté d'une tâche, c'est-à-dire la charge cognitive (cognitive load) qu'elle impose au locuteur puisqu'il existe une multiplicité de facteurs capables d'augmenter ou au contraire de diminuer la charge cognitive, tels que un plus ou moins grand étayage interactionnel, une plus ou moins grande familiarité de l'histoire, une structure épisodique plus ou moins longue et/ou plus ou moins canonique.

Partant de ces remarques, examinons plus en détails les quatre types de narrations étudiés dans ce travail. Nous disposons de deux narrations personnelles sur le thème de la bagarre, l'une à l'oral et l'autre à l'écrit ; deux narrations fictives, l'une à l'oral produite à partir d'un stimulus visuel et l'autre à l'écrit, produite à partir d'un stimulus auditif. Si l'on prend en compte la hiérarchisation de Berman ainsi que le fait qu'une tâche écrite est plus complexe qu'une tâche orale (nous basant sur la trajectoire développementale des enfants dans laquelle l'acquisition de la compétence orale précède

celle de la compétence écrite), il est possible de classer nos 4 types de textes narratifs selon l'échelle de complexité suivante (de la moins complexe à la plus complexe) :

BagarrO < BagarrE < Frog < Dan

1.3 Les opérations de textualisation

Une fois abordées les caractéristiques du type narratif en tant que produit fini, on peut aborder les processus de production qui lui sont sous-jacents. Différents modèles de productions sont proposés dans la littérature, mais ils font consensus sur un certain nombre d'éléments, comme le souligne Fayol (1997 : 76), ce qui permet à Coirier et al d'en réaliser une synthèse :

1) Dans une première étape, l'élaboration du plan nécessite l'activation en mémoire des informations à communiquer : le sujet récupère en mémoire à long terme ou dans l'environnement immédiat des connaissances associées au thème du discours. Coirier et al (1997 : 146) soulignent encore que c'est à ce niveau que pourraient être pris en compte les représentations relatives aux aspects contextuels de l'activité, et les représentations relatives aux structures textuelles.

2) Dans un deuxième temps, ces contenus activés sont organisés en fonction de plans discursifs plus ou moins contraints. Cette étape cruciale consiste à réorganiser le contenu sous une contrainte formulée dans les termes suivants par Fayol (1997 : 146) : 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.

Bereiter & Scardamalia (1988) identifient deux stratégies permettant de faire face à cette double contrainte. La première (*knowledge telling strategy* - stratégie d'énonciation des connaissances) utilisée par les novices, consiste à formuler les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire. Fayol souligne que cette stratégie peut aboutir à des produits cohérents et bien organisés, à condition 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. La seconde stratégie (*transforming knowledge strategy* - stratégie de transformation des connaissances) consiste au contraire à réélaborer le contenu du

discours en fonction de l'organisation du contenu et des considérations liées aux buts et aux destinataires.

3) Dans une troisième étape, identifiée par Coirier et al (1997 : 147) comme niveau lexicogrammatical, 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. À ce niveau, les unités lexicales sont sélectionnées sous forme sémantique et ne sont pas encore spécifiées sous formes sonores ou graphiques.

4) Au niveau suivant - lexicophonologique, les données du niveau précédent sont utilisées pour la construction d'une séquence sonore. C'est à ce niveau que sont déterminés les morphèmes fonctionnels, et que l'énoncé est définitivement linéarisé.

5) Enfin, dans une dernière étape, le niveau articulatoire ou graphomoteur, les plans du niveau précédent sont transformés en séquences motrices articulatoires ou motrices.

Concernant les différentes tâches proposées aux sujets de cette étude, elles diffèrent du point de vue de la réalisation de ces plans : pour les tâches "spontanées", narrations personnelles orale et écrite, c'est la totalité du processus décrit ci-dessus qui doit être réalisé par le sujet. Concernant les deux autres tâches à support elles ont pour caractéristique, pour la frog story, de constituer un guide macrostructurel, pour la restitution, un guide à la fois macrostructurel et lexicophonologique. Ces différences peuvent s'illustrer dans le tableau suivant :

	BagarrO	BagarrE	Frog	Dan
1) activation en mémoire	X	X		
2) organisation des contenus	X	X	?	
3) niveau lexicogrammatical	X	X	X	?
4) niveau lexicophonologique	X	X	X	?
5) niveau articulatoire/graphomoteur	X	X	X	X

Tableau 1 : "travail" à accomplir par les sujets en fonction de la tâche

Réinterprétées en terme de "coût de traitement", ces données permettent d'élaborer la hiérarchie suivante :

BagarrO-BagarrE > Frog > Dan

1.4 La modalité de production

Le modèle de production présenté ci-dessus a ignoré les différences entre la production écrite et la production orale. Du point de vue des processus de production, deux différences essentielles sont à souligner :

- la première, liée au caractère permanent de l'écrit opposé au caractère éphémère de l'oral a pour conséquence d'inclure dans l'environnement immédiat le texte déjà produit. Cet élément, présent dans le modèle de production écrite de Hayes & Flower (1980) autorise la relecture de ce qui a déjà été produit et à s'appuyer sur cet indice pour élaborer la suite du texte.

- la seconde différence, d'une grande importance, concerne le rythme de production spécifique à chacun des deux modes : à l'oral, Fayol (1997 : 11) donne comme rythme moyen d'élocution entre 150 et 200 mots/minute, alors que l'écrit serait de 5 à 8 fois moins rapide et en conclut qu'"à l'écrit, la moindre contrainte temporelle et l'absence de destinataire présent autoriseraient une sélection plus lente et plus réfléchie des mots ainsi qu'une recherche de précision et d'explication afin de pallier le caractère décontextualisé de la production". (Fayol (1997 : 15)).

Ces informations à l'esprit, on peut se demander quelles sont les conséquences que cette différence de ryhtme de production va entraîner pour ce qui concerne la connexion.

Le sujet est largement exploré dans la littérature concernant les différences oral/écrit, la plus grande fréquence de subordination étant souvent identifiée comme une caractéristique de l'écrit. Quoique ne faisant pas consensus cette différence est constatée dans un grand nombre d'études : Chafe 1982 ; Lakoff 1979 ; Ochs 1979 ; Tannen (1982)... en rencontrent davantage à l'écrit, alors que d'autres auteurs comme Halliday (1989), Beaman (1974) soutiennent que l'oral présente une complexité plus grande que l'écrit.

Par exemple (Kroll 1977) comparant des narrations orales et écrites compte pour l'écrit 35% de structures subordonnées / dépendantes contre 14% à l'oral. Inversement, pour les structures coordonnées, les textes oraux manifestent 40% de structures coordonnées contre 25% à l'écrit. Cela dit, en regardant ses données de plus près, il s'avère que "and" représente 96% des coordinateurs, ce qui amène Beaman (1984) à nuancer ces résultats.

1.4.1 Différences de contraintes temporelles

Partisan de l'idée que l'écrit présente une complexité syntaxique supérieure à celle de l'oral, Chafe (1979, 1992) tente d'élucider les raisons sous-jacentes à cette dissemblance. Pour lui, c'est dans la situation de production spécifique à chacun des deux modes qu'il faut chercher l'explication :

"Ma préoccupation a été avant tout d'observer la façon avec laquelle la production du langage en temps réel intéragit avec les capacités temporelles et les limitations de l'esprit, capacités et limitations qui donnent forme au langage par certains aspects importants."[1] (Chafe 1992 : 19)

Prenant la conversation comme prototype de l'oral, il tente d'en dégager la spécificité qui se présente dès le premier abord comme une succession de "jets" (*spurts*). Ces éléments permettent à Chafe de définir une unité de base : les *intonation units*, unités d'intonations dans lequel "le langage oral semble naturellement se segmenter" (1992 : 20). La raison d'être de cette segmentation réside pour Chafe dans le fait que l'esprit semble être capable de se concentrer que sur une petite quantité de contenu à la fois, de telle sorte que le flux de la pensée consiste en des activations et désactivations d'idées successives. À partir d'un état initial d'inactivation, une idée hypothétique devient active dans l'esprit du locuteur (constituant une nouvelle information), reste active pendant un certain temps (information ancienne given). Dans une période intermédiaire, elle reste dans un état semi-actif pendant lequel elle peut éventuellement être réactivée. Elle est donc accessible, et sa réactivation nécessite un coût cognitif moindre que son activation initiale.

Cette segmentation de l'oral en unités amène Chafe à la qualifier de "fragmentée". Ces contraintes de production en temps réel ont moins de poids sur l'écrit, ce qui donne au scripteur le loisir d'intégrer ses idées dans un tout plus complexe et plus cohérent.

En conséquence, l'oral et l'écrit vont utiliser des outils langagiers différents en fonction des paramètres (fragmentation vs intégration) imposés par les contraintes (ou relâchement de ces contraintes) de production en temps réel :

Si l'on considère les traits recensés par Chafe en rapport avec cette étude, on note pour la dimension "intégration" (spécifique de l'écrit) les participes présent et passé, les complétives, les relatives ; au contraire, il associe les conjonctions de coordination à la dimension "fragmentation" spécifique de l'oral. C'est un constat

[1] " My own concern has been primarily with the ways in which producing language in real time interacts with the temporal capacities and limitations of the mind, capacities and limitations that shape language in certain important ways."

analogue que fait Blanche-Benveniste (1995 : 28) lorsqu'elle mentionne la condensation de l'information supérieure à l'écrit : alors que l'oral encode chaque élément par un verbe tensé, l'écrit préfère intégrer l'information dans une grande "phrase graphique" qui ne contient qu'un verbe principal, les autres éléments étant rapportés par des verbes non tensés (participes, infinitifs).

1.4.2 Différences de contraintes situationnelles

Tannen (1982 : 3) note qu'il faut garder à l'esprit que les stratégies orales sont celles qui font une utilisation maximale du contexte, et par lesquelles la signification maximale et le tissus cohésif sont impliqués plutôt qu'explicites. A l'inverse, les stratégies utilisées à l'écrit rendent explicites l'information d'arrière plan et le tissus connectif. Ochs (1979 : 62) fait le même constat en notant que dans ce qu'elle appelle le discours non plannifié (qui correspondrait à l'oral), le locuteur se fie au contexte immédiat pour exprimer des propositions, alors que le discours plannifié (qui correspondrait à l'écrit) a recours à la syntaxe pour articuler les relations sémantiques entre les propositions. Ce recours au contexte peut être utilisé pour les liens entre prédicat et argument, ou bien pour lier deux propositions.

Le locuteur se fie au contexte (verbal et non verbal) pour reconstruire un lien inexplicite entre deux propositions. Dans une séquence comme

Je n'aime pas cette maison, elle semble bizarre

aucun lien ne spécifie la relation sémantique qu'elles entretiennent. L'auditeur doit faire appel à sa connaissance du monde pour lier les deux propositions : la seconde proposition sera traitée non seulement comme pertinente, mais pertinente dans un sens particulier, par exemple dans le cas présenté ci-dessus, comme fournissant une explication à la première proposition.

Au contraire, le discours planifié se caractérisera par l'expression explicite du lien syntaxique qui unit les deux propositions au moyen de "parce que" par exemple.

Pour Ochs (1979 : 67), ce constat de l'association entre discours non planifié et recours au contexte d'une part, discours planifié et recours à la syntaxe d'autre part, pourrait s'expliquer par des considérations de demande cognitive : l'expression d'une relation sémantique explicite (au moyen d'un terme syntaxique) exigerait plus de planification que l'implicitation de ce lien sémantique. Cette explication rejoint en partie l'explication que donne Chafe pour les différences qu'il constate entre l'écrit et l'oral.

2. Hypothèses

2.1 La modalité : oral vs écrit

Le cadre théorique laisse présager une supériorité d'utilisation hypotaxique à l'écrit, et dans ces moyens hypotaxiques, une supériorité de subordonnées non fléchies à l'écrit. Les textes de nos sujets vont-ils se conformer à ce schéma ?

2.2 Tâches à support vs tâches sans support

2.2.1 Les échelles de complexité

Un premier questionnement concerne les hiérarchies de complexité contradictoires établies dans le cadre théorique. En effet, du point de vue de la structure épisodique on obtient l'ordre de complexité suivant :

+ complexe ---------- **- complexe**		
Frog	>	BagarrO
Dan		BagarrE

Si l'on considère maintenant l'allégement que constituent les supports pour la planification, le schéma s'inverse :

+ côuteux---------- **- coûteux**				
BagarrO	>	Frog	>	Dan
BagarrE				

Laquelle de ces deux échelles va dominer ?

2.2.2 Tâches à support : aide ou contrainte ?

Est-ce que les contraintes posées par les supports vont handicaper ou au contraire stimuler des réalisations proches de celles des adultes ? Autrement dit, est-ce que la nécessité d'expression d'états de choses plus complexes et plus divers va appeler des formes et des fonctions également plus complexes et plus diverses ?

Rencontre du G.d.R. 113, Acquisition des langues, Berder, 22-25 mars 1999

Afin d'apporter des éléments de réponse à cet ensemble de questions, la méthodologie suivante a été adoptée.

3. Méthodologie

3.1 Consignes

La population étudiée se compose de 4 groupes de 10 sujets francophones de 9/10 ans ainsi que de 4 groupes témoins d'adultes. Chaque groupe a dû répondre à une consigne de production narrative très spécifique correspondant à 4 types de tâches : une narration orale élicitée à partir d'un livret d'images sans texte, une narration personnelle orale, une restitution d'histoire par écrit et enfin une narration personnelle écrite.

Le protocole de la narration orale à partir d'images (Frog) s'est déroulé en trois phases distinctes :

- phase 1 : le chercheur informe le sujet qu'il va devoir raconter une histoire à une tierce personne d'après un petit livre d'images sans texte. La consigne est la suivante : "*C'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X*" ;
- phase 2 : le chercheur et le sujet regardent le livre ensemble, le chercheur peut répondre éventuellement à des questions portant sur le vocabulaire pendant la séance de préparation ;
- phase 3 : une deuxième personne connue du sujet et qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce et le sujet lui raconte l'histoire tout en gardant les images sous les yeux.

Pour la narration personnelle orale (BagarrO), il a été demandé aux sujets de raconter une bagarre ou une dispute : "*On fait une étude pour savoir ce que les enfants pensent au sujet de différentes choses. J'imagine qu'il t'est déjà arrivé de te bagarrer ou de te disputer avec quelqu'un. Est-ce que tu pourrais me raconter une histoire de bagarre ou de dispute qui t'est arrivée ? Tu peux réfléchir un moment avant de parler si tu veux, et si cela ne te dérange pas, je vais t'enregistrer pour ne pas oublier ce que tu vas me dire.*". Dans le cadre de cette expérimentation, le sujet peut réfléchir pendant trois minutes, s'il le désire.

Au cours de ces deux tâches orales, les différents expérimentateurs se sont gardé d'intervenir sauf sous forme de feed-back neutre du type : "*mhm... oui... d'accord ...*".

En ce qui concerne les tâches écrites, une des expérimentations soumet les sujets à une restitution d'histoire (Dan) proposée dans une phase de préparation au travail d'écriture. Cette histoire d'une durée d'environ 4 minutes a été enregistrée sur une cassette audio et la consigne succédant l'écoute du support auditif était la 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 cette histoire. Par contre, je ne suis pas une maîtresse c'est-à-dire que je ne vous noterai pas mais essayez de faire le mieux possible. Allez, on y va.* "

Enfin, pour la dernière expérimentation[2] (BagarrE), les enfants ont regardé une cassette vidéo présentant quelques problèmes de la vie scolaire, quelques situations conflictuelles : "*Premièrement , nous allons vous montrer une petite vidéo qui a été filmée dans une école. Cette vidéo vous donnera une idée de ce dont nous parlons.*" et après vision du stimulus visuel, les sujets ont dû narrer une expérience personnelle en rapport avec les différents thèmes abordés dans la vidéo : "*Vous avez vu différentes sortes de problèmes (ou conflits, situations difficiles, ...). Nous souhaitons faire un recueil d'histoires à propos des problèmes entre les gens (ou des problèmes dans la vie scolaire). Nous aimerions alors que vous nous écriviez une histoire à propos d'un incident (ou un problème) que tu as rencontré avec quelqu'un. Ne me rapporte pas ce que tu as vu dans la vidéo mais écris une histoire personnelle qui t'est arrivé. Tu peux prendre ton temps.*"

Au terme de cette présentation, il faut souligner que les quatre tâches s'opposent selon trois axes : l'axe avec ou sans support, l'axe avec support se subdivisant en support auditif versus support visuel et l'axe oral/écrit.

Il faut également préciser que les productions orales et écrites obtenues à l'issue des différentes passations ont été transcrites et segmentées en clauses. Pour réaliser ce découpage en propositions, nous avons pris comme principe de base la définition de Berman et Slobin (1986 : 7).

Le corpus ainsi constitué est analysé est codé en fonctions des outils d'analyse présentés en première partie c'est-à-dire l'ensemble des moyens cohésifs : juxtaposition, coordination et subordination.

[2]Cette étude est financée par une bourse de la Fondation Spencer pour le projet "Developing Literacy in different languages", Ruth Berman, Principal Investigator.

3.2 Codage

3.2.1 Juxtaposition

Dan : MAI - 10 ans

le petit renard s'assis à coté de la grosse trappe.
Un porc-épic se coinça dans une trappe,
à coté il y avait Dan.

3.2.2 Coordination

BagarrE : ANT - 10 ans

un jour un de mes copains s'est battu avec mon copain
***alors** j'ai défendu mon copain*
***alors** je me suis bagarré*

3.2.3 Subordination fléchie

*Relative

BagarrO : PIE - 10 ans

un jour chuis allé prendre mon p'tit frère
qui était dans sa chambre
et qui était réveillé

*Complétive

BagarrE : JUS - 10 ans

un jour dans la cour je jouais à un jeu
que j'avais inventé avec quelques copines
et des filles disaient
que je commandais trop

*Interrogative indirecte

Frog : ALE - 10 ans

Tout à coup le chien tomba
le garçon se demanda
comment il avait fait

*Circonstancielle

Dan : FRA - 10 ans

Si ma mère me trouve pris dans ce piège
elle va me taper

3.2.4 Subordonnée non fléchie

Dan : MAI - 10 ans

Puis il vit le petit renard
qui était coincé dans l'autre
alors il courru
pour le prendre

4. Résultats et discussion

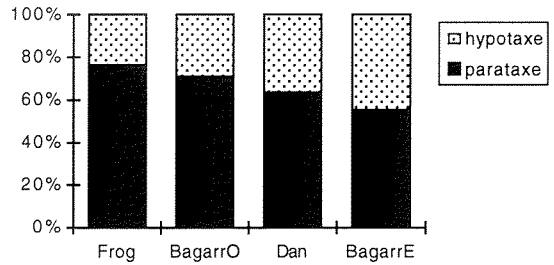
4.1 Parataxe - Hypotaxe

Dans le but de rendre possible une pondération des facteurs développementaux et des facteurs dûs à la tâche dans nos résultats, il a été nécessaire d'analyser également le comportement des groupes témoins.

Si l'on observe les moyens parataxiques et hypotaxiques utilisés par les sujets adultes, on constate la répartition suivante :

	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
parataxe	76	71	63	56
hypotaxe	24	30	37	45

Tableau 2 : Pourcentage de moyens parataxiques vs hypotaxiques en fonction de la tâche chez les adultes

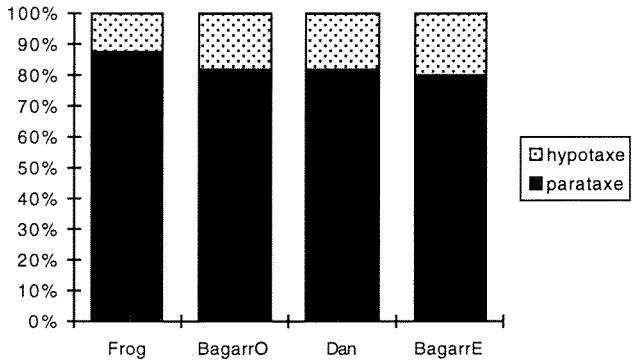


L'histogramme ci-dessus montre que les adultes, toutes tâches confondues, utilisent plus de moyens parataxiques que de moyens hypotaxiques. Cela dit, les textes écrits présentent une proportion significativement plus importante de moyens hypotaxiques, ce qui valide notre hypothèse qui prédisait une différence de distribution des outils cohésifs en fonction de la modalité.

L'observation des résultats des 10 ans présente un profil tout à fait différent.

	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
parataxe	87	82	82	80
hypotaxe	12	18	18	20

Tableau 3 : Pourcentages de moyens parataxiques vs hypotaxiques en fonction de la tâche chez les 10 ans.



Hypotaxe : $F_{(3.36)} = 1{,}407$; NS

Parataxe : $F_{(3.36)} = 0{,}277$; NS

Comme chez les adultes, on remarque que les moyens parataxiques sont privilégiés, mais chez les dix ans dans une mesure beaucoup plus importante (autour de 80%), quelle que soit la tâche. Contrairement aux adultes cependant, si les tâches écrites manifestent légèrement plus d'hypotaxe, cette différence n'est pas significative contrairement à ce que prédisait l'hypothèse.

Observées dans le détail, les données révèlent que les enfants emploient fréquemment un moyen parataxique là où les adultes préfèrent un moyen hypotaxique, comme l'illustre l'exemple suivant :

Frog : BEA - 10 ans

7- *maintenant le petit garçon poursuit ses recherches*
et cherche dans le trou- d'une arbre
le petit chien ***pendant ce temps*** *a fait tomber l'essaim*

Frog : UDO - adulte

7- ***pendant que*** *Tobby est en train de faire tomber la ruche*
ya Pierre
qui est en train d'escalader
de grimper
pour voir
si dans le trou du vieil arbre ya pas de trace de Coac

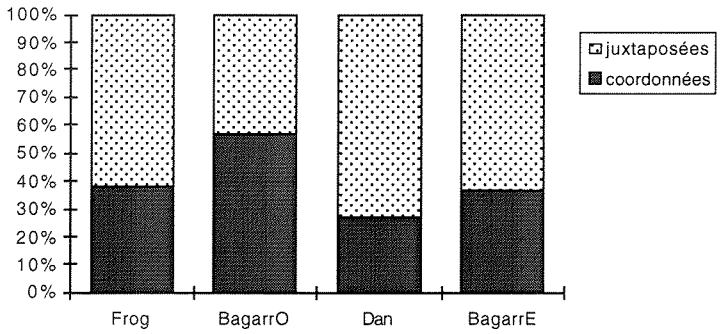
Cette approche très générale mérite d'être approfondie par l'observation plus détaillée de ce qui est regroupé sous les termes génériques de parataxe et d'hypotaxe.

4.2 Parataxe : Juxtaposées vs coordonnées

Concernant les deux composantes de la parataxe (juxtaposition et coordination), les résultats des adultes et des dix ans étant comparables, ils seront présentés ensemble.

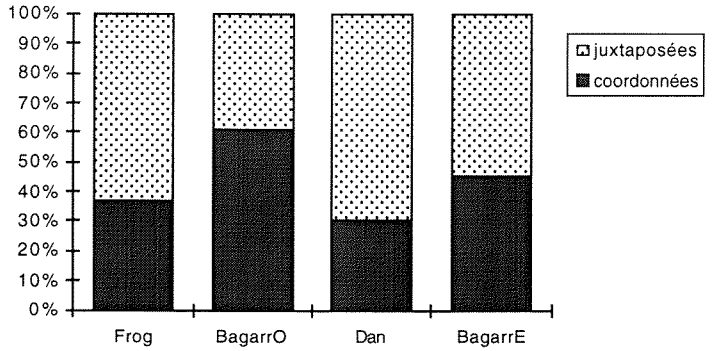
	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
coordonnées	38	57	27	37
juxtaposées	62	43	73	63

Tableau 4 : Pourcentage de coordonnées vs juxtaposées chez les adultes



	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
coordonnées	37	61	30	45
juxtaposées	63	39	70	55

Tableau 5 : Pourcentage de coordonnées vs juxtaposées chez les 10 ans



Juxtaposées : $F_{(3.36)} = 4{,}270$; $p=0{,}0112$
significatif entre :
- Frog & BagarrO ($p= 0{,}0134$)
- Dan & BagarrO ($p=0{,}927$)

Coordonnées : idem

La grande similarité des graphes adultes/enfants exclut le facteur développemental comme explication, aussi faut-il chercher ailleurs, dans la spécificité des tâches, les raisons pour lesquelles la distribution des juxtaposées vs coordonnées diffère.

Si l'on compare les proportions respectives de l'une et de l'autre de ces catégories, on voit se distinguer très nettement et de façon statistiquement significative les tâches à support dans l'utilisation massive qu'elles font de la parataxe asyndétique : chez les enfants, on en relève 63% pour Frog et 70% pour Dan vs 39% pour BagarrO et 55% pour BagarrE.

A regarder les textes de plus près, on s'aperçoit que ce sont des facteurs très spécifiques à chacune des tâches à support qui sont responsables de cette utilisation massive. En ce qui concerne Dan, on peut expliquer ce phénomène par une forte présence de style direct induite par le texte original qui en contient lui aussi énormément.

Texte original	ARN - 10 ans
mais le lapin s'assit, *le regarda dans les yeux* *et sourit :* *"alors, dit-il,* *à quoi joues-tu ?"*	*mais le lapin cria :* *non ne tire pas !* *à quoi joues-tu* *disa le lapin*

Pour ce qui est de Frog, le résultat comparable sur la présence importante de juxtapositions trouve son explication ailleurs, mais encore une fois en relation étroite avec une caractéristique spécifique de la tâche. Dans ce cas, c'est le prédécoupage en images qui a pour conséquence une utilisation considérable de moyens parataxiques asyndétiques.

Fab 13a *il dit chut à son chien*
13b *il regarda derrière le tronc*
14a/b *il vit deux grenouilles avec ses petits*
15- *il prit la petite grenouille*
et dit au revoir aux autres - à sa famille

Comme le montre cet exemple, les enfants ont tendance à utiliser une proposition par image. Par conséquent, on peut se demander dans quelle mesure le support en images constitue une aide efficace à la planification macro-structurelle d'une narration hiérarchisée. Dans de nombreux cas chez les sujets, l'organisation est strictement linéaire, suivant pas à pas le support iconique proposé.

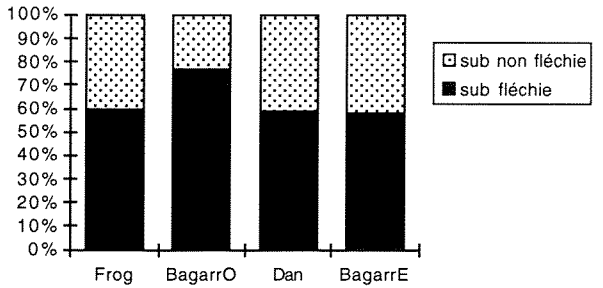
Les tâches de narrations personnelles étant exemptes des contraintes spécifiques discutées précédemment, la proportion de juxtapositions est diminuée par rapport aux autres tâches au profit de la coordination. De plus, un autre facteur à prendre en compte serait pour le cas des narrations personnelles l'absence de contexte antérieur commun, ce qui rendrait davantage nécessaire l'explicitation des relations interpropositionnelles.

Rencontre du G.d.R. 113, Acquisition des langues, Berder, 22-25 mars 1999

4. 3 Subordination : fléchie vs non fléchie

	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
sub. fléchie	66	77	59	58
sub. non fléchie	44	23	41	42

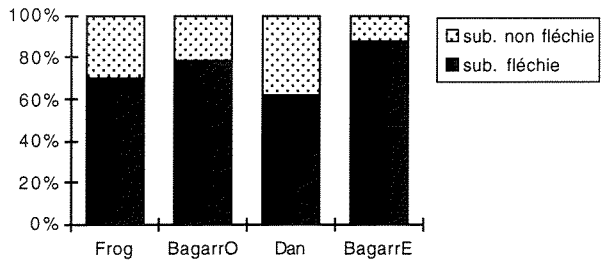
Tableau 6 : Pourcentages de subordinations fléchies vs non fléchies chez les adultes



Ce graphe met en évidence une remarquable similitude entre les tâches Frog, Dan, BagarrE pour ce qui concerne l'emploi de la subordination non fléchie. Seule BagarrO se distingue des autres par un emploi plus restreint. Si l'on confronte ces observations à l'hypothèse selon laquelle l'écrit ferait un plus grand usage de la subordination non fléchie, celle-ci se vérifie pour les tâches écrites, mais nécessite un amendement pour Frog. En effet, cette tâche, bien qu'orale, en contient autant. On peut invoquer l'explication d'une interprétation littéraire de la tâche.

	Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
sub. fléchie	70	79	62	87,5
sub. non fléchie	30	21	38	12,5

Tableau 7 : Pourcentages de subordinations fléchies vs non fléchies chez les 10 ans



subordonnées fléchies : $F_{(3.36)} = 1{,}321$ - NS
subordonnées non fléchies : idem

Les résultats des 10 ans comparés à ceux des adultes, par tâche, donnent lieu aux observations suivantes :

Pour BagarrO, on ne note aucune évolution entre les adultes et les 10 ans, ce qui suggère que le facteur développemental n'est pas à l'origine de ce résultat, et que les enfants sont déjà sensibles à l'effet de la modalité.

Il en va tout autrement pour BagarrE, qui enregistre une grande différence entre les scores des adultes et les scores des enfants, qui produisent très peu de subordonnées non fléchies. Cette fois, il s'agit effectivement d'une explication développementale : à 10 ans, les enfants n'établissent pas de relation systématique entre subordination non fléchie et modalité écrite, dans ce contexte non littéraire au moins.

Dans les tâches à support, quoique dans une proportion moins importante que chez les adultes, la subordination non fléchie reste supérieure aux données obtenues pour les autres tâches, ce qui est particulièrement vrai pour Dan. Encore une fois, c'est probablement l'interprétation littéraire de la tâche qui en est la cause.

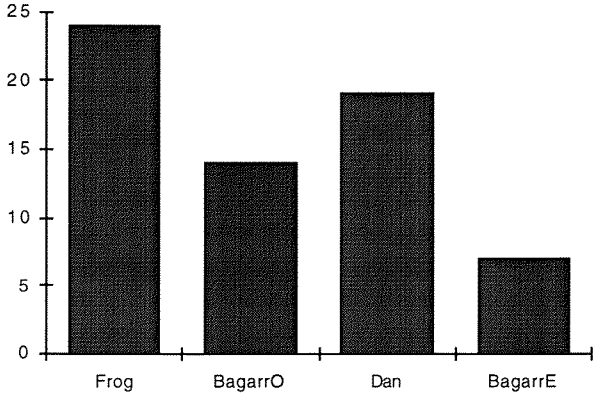
Jusques là, il n'a été question que des grands ensembles d'outils cohésifs, sans que soient considérées ni leur diversité formelle, ni leur diversité fonctionnelle, aspects qui vont être abordés dans la partie suivante.

4.4 Formes et fonctions

Dans un premier temps, le recensement des formes différentes nous permet d'établir le tableau ci-dessous :

Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
24	14	19	7

Tableau 8 : Nombre de formes différentes



Ce qui apparaît de façon remarquable sur cette figure est le contraste entre les tâches à support et les tâches sans support. En effet, les premières manifestent une diversité lexicale beaucoup plus importante que les secondes qui se satisfont d'un nombre plus limité de connecteurs.

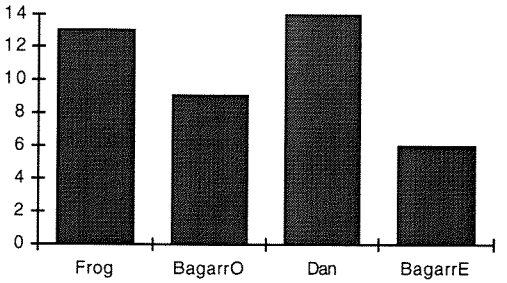
Frog	Dan	BagarrO	BagarrE
et	et	et	et
et pis	puis	et pis	puis
et après	mais	et après	mais
puis	en fait	puis	alors
mais	en réalité	mais	quand
en fait	en fin de compte	seulement	puisque
par contre	alors	par contre	comme
donc	car	alors	
alors	quand	comme ça	
car	pendant que	quand	
quand	avant que	parce que	
lorsque	alors que	puisque	
pendant que	à peine que	si	
tandis que	tellement que	pour	
alors que	si que		
maintenant que	vu que		
à croire que	si		
pour que	où		
pour	pour		
avant de			
au lieu de			
sans			

Tableau 9 : Inventaire des connecteurs en fonction des tâches

Une fois constaté l'éventail des formes relevées, on peut se demander s'il s'agit uniquement d'une diversité formelle, c'est-à-dire que les mêmes fonctions seraient exprimées dans toutes les tâches mais de façon plus diversifiée dans les tâches à support ou bien si cette diversité formelle traduit une diversité fonctionnelle. Si l'on observe le nombre de fonctions différentes dans les quatre tâches on obtient les résultats suivants :

Frog	BagarrO	Dan	BagarrE
13	9	14	6

Tableau 10 : Nombre de fonctions différentes exprimées par les connecteurs



Ce qui apparaît dans ce schéma, c'est son profil comparable au graphe précédent : les tâches sans support expriment un nombre de fonctions plus restreint que les tâches à support, ce qui signifie que la diversité formelle constatée est à mettre sur le compte du nombre de fonctions à encoder. Rappelons ici que nos deux tâches à support impliquent la réalisation d'une structure épisodique complexe qui impose l'expression de relations telles que l'antériorité, la simultanéité, la supposition, l'intensité, la manière ou encore la localisation.

	Dan	Frog	BagarrO	BagarrE
Addition	+	+	+	+
Séquentialité	+	+	+	+
Adversativité	+	+	+	+
Substitution		+		
Conséquence	+	+	+	+
Cause	+	+	+	+
Ponctualité	+	+	+	+
Simultanéité	+	+		
Intensité	+	+		
Supposition		+		
But	+	+	+	
Antériorité	+	+		
Manière	+	+		
Conclusion	+		+	
Condition	+		+	
Localisation	+			
Total	14	13	9	6

Tableau 11 : Inventaire des fonctions dans les quatre types de tâche

Daniel Véronique (1999:4) mentionne à la suite de Klein et Von Stutterheim (1989) parmi les contraintes globales déterminées par "la quaestio" la sollicitation de

différents domaines sémantiques ou conceptuels. Pour la narration spécifiquement, ils soulignent que sont mobilisés les domaines référentiels des entités, la caractérisation des "prédicats" et la référence temporelle qui va nous intéresser plus particulièrement parce qu'encodée par une partie de nos connecteurs. Cette dimension est d'ailleurs identifiée comme un ingrédient majeur de la narration en général.

Si l'on observe dans le tableau précédent les fonctions qui ont trait à la temporalité, on remarque que les tâches à support présentent une palette plus large de relations temporelles : quatre (séquentialité, ponctualité, simultanéité et antériorité) contre deux (séquentialité et ponctualité). Cette divergence peut une fois de plus s'interpréter par des exigences dues à la tâche. Les deux tâches à support mettent en scène plusieurs personnages qui réalisent des actions différentes au même moment, ce qui nécessite l'expression de la simultanéité. Lorsque l'expression peut se contenter de simuler la succession chronologique des faits dans la situation référentielle, le marquage explicite n'est pas obligatoire. Cette condition est remplie dans le cas de la séquentialité. En revanche, il en va tout autrement lorsqu'il s'agit d'exprimer la simultanéité par exemple, puisque la nécessaire linéarité du linguistique interdit comme le souligne Fayol (1997) d'exprimer simultanément deux événements.

Conclusion

Nos résultats ont montré qu'à l'âge de dix ans, les enfants n'obéissent pas encore aux contraintes liées à la modalité: si les textes des adultes manifestent bien, comme le prédisait l'hypothèse 2.1 un nombre de subordonnées supérieur à l'écrit, ceux des enfants n'adhèrent pas à ce schéma. Concernant plus particulièrement la distinction entre subordination fléchie vs non fléchie, chez les 10 ans, la frontière ne se situe pas entre tâches écrites vs tâches orales, mais plutôt entre tâches à support vs sans support.

Notre autre interrogation portait sur la complexité du traitement de la tâche. Comparés à ceux des adultes, les résultats de nos sujets nous font pencher vers la prédominance du coût de traitement sur la complexité épisodique : en effet, pour les tâches à support, on constate, pour les 10 ans, des résultats plus proches de ceux des adultes.

En même temps, cette proximité entre les réalisations des 10 ans et des adultes dans les tâches à support peut s'interpréter comme le signe de l'étayage fourni par le support. Cet étayage est également manifeste dans la diversité des formes et des fonctions présentes dans Dan et Frog.

Rencontre du G.d.R. 113, Acquisition des langues, Berder, 22-25 mars 1999

Les différences obtenues entre les différentes tâches suggèrent qu'il est important de garder à l'esprit, quand on utilise une seule tâche, que les conclusions auxquelles on aboutit sont nécessairement partielles : par exemple, si seule la tâche BagarrO avait été considérée ici, on aurait pu conclure que les enfants sont de faibles utilisateurs de subordonnées non fléchies, alors que placés dans un autre contexte, des enfants du même âge s'avèrent capables d'en utiliser dans une mesure presque comparable à celle des adultes (ex. pour la tâche Dan, 41% pour les adultes et 38% pour les 10 ans). Inversement, on pourrait surestimer les performances d'enfants, alors qu'elles sont à attribuer à un effet de la tâche.

Références

Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of narrative : Learning to use language*. Berlin, Walter de Gryter & Co.

Beaman, K. (1984) : "Coordination and subordination Revisited : Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse." in Tannen D. (éd) *Coherence in spoken and written discourse*, Norwood, N.J. Ablex, pp. 45-80

Bereiter, K & M. Scardamalia (1988) : "Operations in constructing main points in writing", *Journal of Memory and language*, 27, 353-370.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Berman, R.A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes, 11*, 469-497.

Berman, R.A. (1994). Form and function in developing narrative abilities. In : D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (éds), *Social interaction, social context, and language : Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Blanche-Benveniste, C. et al (1990) : *Le Français parlé*, Paris, Editions du CNRS.

Chafe, W. (1982) : "Integration and involvment in speaking, wrtining and oral literature" in Tannen D. (éd) : *Spoken and written language : Exploring orality and literacy*, Norwood, N.J. Ablex, pp. 35-53

Chafe, W. (1992) : "Information flow in speaking and writing", in P. Downing, S.D. Lima & M. Noonan (éds.) : *The linguistics of Literacy*, Amsterdam, Benjamins.

Chanquoy, L. & Fayol, M. (1986). Etude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes. *Pratiques* n°70, juin 1991, pp. 107-123.

Chini, M (1998). L'emploi de la subordination chez des apprenants germanophones d'italien : entre agrégation et intégration. Communication au colloque "the structure of learner language". Acquafredda di Maratea, 26 septembre au 1er octobre 1998. Italie

Coirier, P., D. Gaonach & J.M Passerault (1996) : *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes.*, Paris, A. Colin.

Fayol, M. (1997) : *Des Idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.

Halliday, MAK. (1989) : *Spoken and written language*, Oxford, Oxford University Press.

Hayes J.R & L.S Flower (1980) : "Identifying the organisation of wrtiting processes, L.W. Gregg & E.R Steinberg (eds) : *Cognitive processes in writing*; Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. In : M.A. Just & P.A. Carpenter (éds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

Klein, W. & von Stutterheim Ch. (1987). Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte*. 109. 163-183.

Koch, P. (1994). "Subordination, intégration syntaxique et "oralité" dans La subordination dans les langues romanes". *Actes de colloque international.* Copenhague, Hanne Leth Anderson & Gunver Skytte, Etudes Romanes 34, pp. 13-42.

Kroll, B. (1977) : "Combining ideas in written and spoken english : A look at subordination and coordination" in E. Keenan & T. Bennett (éds) : *Discourse accross time and space*, Southern California Occasional Papers in linguistics, n°5, Los Angeles, CA University of Southern California, pp. 69-108.

Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experience. In : J. Helm (éd), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press.

Lakoff, R. (1979) : "Stylistic strategies within a grammar of style". J. Orasanu et al *language, sex and gender*, (Annals of the New York Academy of Sciences, 327), 53-78, New York

Ochs, E. (1979) : "Planned and unplanned discourse"in T. Givon (ed) :*Discourse and syntax*, New York : Academic Press, pp. 51-80.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In : D.G. Bobrow & A. Collins (éds), *Representation and understanding : Studies in cognitive Science*. New-York, Academic Press.

Schneuwly, B. , Rosat M.-C. & Dolz, J. (1989). "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits (élèves de 10, 12 et 14 ans)". *Langue Française* n°81, Février 1989, pp.40-57.

Slobin, D.I. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, 13*, 435-444.

Slobin, D.I. (1990). The development from child speaker to native speaker. In : J.W. Stigler, G. Herdt, & R.A. Shweder (éds), *Cultural psychology : Essays on comparative human development.* Cambridge, Cambridge University Press, 233-256.

Tannen, D. (1982) : "The oral / literate continuum in discourse"; in D. Tannen (ed) : *Spoken and written language : exploring orality and literacy*. Advances in discourse processing vol. 9, Norwood : NJ, Ablex, pp. 1-15.

Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology, 9*, 77-110.

Véronique, D. (1998). Analycité et condensation : observations sur les enchaînements et dépendances syntagmatiques dans des textes de locuteurs natifs et d'apprenants de français L2. Communication au colloque "the structure of learner language". Acquafredda di Maratea, 26 septembre au 1er octobre 1998. Italie