

# Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit

Hélène Makdissi, Andrée Boisclair and Catherine Fortier

Volume 27, Number 1, 2007

Fenêtre sur la riche diversité de la recherche qualitative

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085358ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085358ar>

[See table of contents](#)

## Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

## ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

## Cite this article

Makdissi, H., Boisclair, A. & Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit. *Recherches qualitatives*, 27(1), 88-126. <https://doi.org/10.7202/1085358ar>

## Article abstract

Cette recherche exploratoire porte sur l'emploi des connecteurs chez de jeunes enfants d'âge préscolaire. Dans le contexte d'un rappel de récit produit par 82 enfants âgés de 3, 4 et 5 ans, 746 connecteurs ont été répertoriés. Une grille de classification a été conçue pour catégoriser les connecteurs selon leur fonction dans le discours. Les analyses de cette étude semblent étayer l'hypothèse que, dès l'âge de 3 ans, les enfants utilisent un ratio de connecteur/proposition aussi dense que les enfants de 4 ans et de 5 ans. Bien que la densité de connecteurs en fonction des différents groupes d'âge ne présente pas de différence significative, il s'avère qu'une différence significative apparaît en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs selon le niveau de structuration du récit. En effet, sans apporter de changement majeur dans la quantité de connecteurs utilisés dans leur discours, les enfants effectuent une reconstruction importante du point de vue qualitatif en transformant leurs connaissances déjà acquises autour des connecteurs. À l'âge de 3 ans, ceux-ci servent surtout à un niveau local de cohésion alors que plus tard, ils permettent d'unir différentes composantes du récit, donnant un niveau de cohérence global au rappel de récit.

# **Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel de récit**

**Hélène Makdissi**, Ph.D.

---

Université Laval

**Andrée Boisclair**, Ph.D.

---

Université Laval

**Catherine Fortier**, Étudiante à la maîtrise

---

Université de Sherbrooke

## **Résumé**

Cette recherche exploratoire<sup>1</sup> porte sur l'emploi des connecteurs chez de jeunes enfants d'âge préscolaire. Dans le contexte d'un rappel de récit produit par 82 enfants âgés de 3, 4 et 5 ans, 746 connecteurs ont été répertoriés. Une grille de classification a été conçue pour catégoriser les connecteurs selon leur fonction dans le discours. Les analyses de cette étude semblent étayer l'hypothèse que, dès l'âge de 3 ans, les enfants utilisent un ratio de connecteur/proposition aussi dense que les enfants de 4 ans et de 5 ans. Bien que la densité de connecteurs en fonction des différents groupes d'âge ne présente pas de différence significative, il s'avère qu'une différence significative apparaît en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs selon le niveau de structuration du récit. En effet, sans apporter de changement majeur dans la quantité de connecteurs utilisés dans leur discours, les enfants effectuent une reconstruction importante du point de vue qualitatif en transformant leurs connaissances déjà acquises autour des connecteurs. À l'âge de 3 ans, ceux-ci servent surtout à un niveau local de cohésion alors que plus tard, ils permettent d'unir différentes composantes du récit, donnant un niveau de cohérence global au rappel de récit.

## **Mots clés**

CONNECTEURS, RÉCIT, DÉVELOPPEMENT, PRÉSCOLAIRE, MÉTHODE INDUCTIVE

## Introduction

Produire un discours, notamment un rappel de récit, c'est reconstruire un univers de sens à partir du simple matériau langagier (Bruner, 2004; Olson, 1998). Cette activité hautement complexe implique l'élaboration d'énoncés syntaxiques adéquats véhiculant un certain nombre de renseignements explicites formant un engrenage de relations, particulièrement causales (Charolles, 2002), afin de permettre au lecteur ou à l'auditeur de reconstruire l'univers implicite. Certains facteurs contribuent précisément à soutenir l'élaboration de cette causalité. En effet, les marques de cohésion du texte, entre autres les connecteurs, participent à la construction des relations causales dans les récits. En effet, Stevenson, Knott, Oberlander et McDonald (2000) concluent que les connecteurs possèdent, entre autres fonctions, celle de permettre une interprétation de structure temporelle ou de structure causale entre les propositions. Dans une perspective développementale, l'expression de la causalité et l'utilisation des marques de cohésion qu'elle implique prennent racine dès la naissance. D'ailleurs, Bloom (1998) soutient que les enfants, dès l'âge de 3 ans, ont acquis les formes linguistiques de base pour l'expression de la temporalité et de la causalité. La nouvelle réorganisation que les enfants devront effectuer entre les âges de 4 et 5 ans, affirme cette auteure, consiste à complexifier ces acquis de séquences additives-temporelles-causales de la phrase au discours narratif, impliquant ainsi une utilisation nouvelle des connecteurs « et », « après » et « parce que ».

Le but premier de cet article est précisément d'investiguer le processus d'acquisition des marqueurs de relations chez le jeune enfant âgé entre 3 et 6 ans, et ce, dans un contexte de production d'un rappel de récit qui lui a été lu par l'adulte au préalable. Inscrite dans une épistémologie socioconstructiviste invitant à considérer le développement des connaissances sous l'angle de l'interface créée par l'interaction entre l'**objet**, le **sujet** et le **contexte** (Giasson, 2003; Glasersfeld, 1996; 1983; Wells, 2004), cette étude exploratoire met en relief un cadre conceptuel qui fait intervenir une analyse logique de la cohérence et de la cohésion des textes en situant le rôle des connecteurs. Cependant, l'analyse logique de l'objet ne permet pas d'affirmer que le jeune enfant appréhende la logique de l'adulte dans le même sens. Au contraire, les nombreux travaux de Piaget et de ses collaborateurs (Piaget, 1968; 1969; 1977; Piaget & Garcia, 1987; Piaget & Inhelder, 1966) montrent que l'enfant franchit une longue route de transformation du savoir en construction avant de parvenir à une représentation adulte. Ainsi, comme l'affirment plusieurs chercheurs de l'école piagétienne (Ferreiro, 1997; Henriquez, 2004; Noelting, 2004), à la suite de cette analyse logique, il convient de concevoir un contexte

méthodologique qui situe la tâche proposée à l'enfant et de préciser, entre autres choses, les moyens utilisés pour mettre en relief le sens construit par le jeune sujet réfléchissant au regard de cet objet de savoir spécifique.

### **Contexte théorique**

#### *La cohésion et la cohérence*

Si la cohérence d'un texte peut provenir, en partie, de l'utilisation adéquate des connecteurs, elle est cependant un concept beaucoup plus large. Il convient dès lors de préciser ce concept et de circonscrire le rôle des connecteurs au sein de la cohérence globale d'un texte. Contrairement à Halliday et Hasan (1976) qui évaluaient la cohésion d'un texte pour en discuter la cohérence (Carrel, 1982), d'autres chercheurs articulent la nécessité de distinguer ces deux concepts (Carrel, 1982; Vandendorpe, 1996), et ce, bien que les deux forment un engrenage complexe entre la formation de la syntaxe, du discours et ses multiples genres et de la pensée (Levy, 2003; Östman, 1999; Shapiro & Hudson, 1997), voire la construction des connaissances factuelles sur le monde (Charolles, 2002; 1988; Shapiro & Hudson, 1997). La cohésion porte sur des liens plus locaux dans le texte (Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992) et touche ainsi l'emploi des anaphores et des cataphores, unités pour lesquelles on ne peut accorder le plein sens qu'en les mettant en relation avec un autre élément à qui elles réfèrent dans le texte. Selon Vandendorpe (1996), on regroupe donc ici la reprise d'un mot ou d'un groupe de mots par un pronom, la simple reprise intégrale d'un même mot ou d'un groupe de mots, et la reprise par un synonyme ou un hyperonyme (ce dernier référant à un synonyme générique, par exemple la pie et l'oiseau). La cohésion implique également l'utilisation de certains connecteurs qui permettent la construction de relations signifiantes parfois à l'intérieur d'une même phrase, parfois encore entre quelques phrases. La cohésion est conçue ici comme un élément marquant une relation spécifique à un niveau local de la structure du texte, une relation à l'intérieur de la phrase ou, par processus d'intégration, entre deux ou quelques phrases. Elle désigne ainsi l'ensemble des opérations effectuées sur des unités linguistiques intraphrastiques permettant au lecteur/scripteur de construire du sens non seulement à l'intérieur de la phrase, mais également entre les phrases. Dès lors, on parle de construction de sens intraphrastique et interphrastique. La figure 1 qui suit permet de schématiser le concept de cohésion au regard de la cohérence globale du texte.

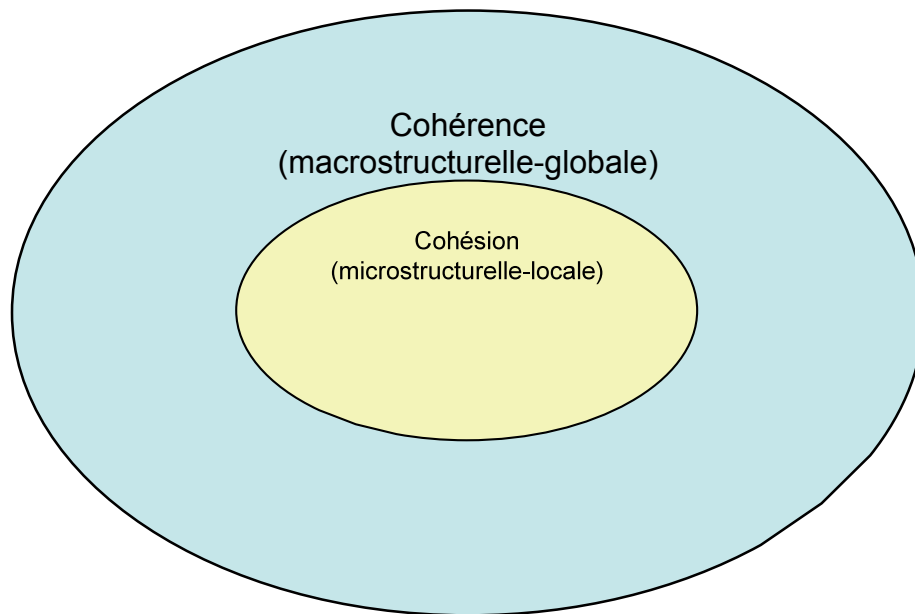


Figure 1 : Cohérence et cohésion

Selon cette conception, on peut mettre en relief qu'une lacune trop importante concernant la cohésion d'un texte en affectera la cohérence globale (Seidlhofer & Widdowson, 1999); ce qui justifie amplement les travaux microstructuraux fondés sur la syntaxe de Halliday ou de Levy (Halliday & Hasan, 1976; Levy, 1999). Par ailleurs, une adéquation parfaite de la cohésion n'assure pas, à elle seule, la cohérence globale du texte (Sawyer, 2003; Seidlhofer & Widdowson, 1999; Trabasso & Nickels, 1992; Vandendorpe, 1996). D'autres éléments contribuent à la construction de la cohérence, la région bleue de la figure indiquant une zone indépendante de la cohésion. Par souci de clarté, il convient de réfléchir à deux exemples. Le premier exemple ci-dessous présente un bref récit de deux phrases.

*Émanuelle aime se baigner. Il lui donne un bateau et Jonathan pleure.*

Bien que chacune des phrases soit adéquatement construite du point de vue syntaxique, certaines unités linguistiques, *il-lui-et*, sont utilisées dans un contexte qui ne permet pas au lecteur de créer les relations nécessaires entre ces

unités et les autres éléments disponibles pour construire un sens sans ambiguïtés. Qui est « *il* »? Dans ce contexte, « *lui* » réfère-t-il vraiment à Émanuelle ou à Jonathan? En quoi le fait que Jonathan pleure permet une extension, par le connecteur « *et* », de l'idée qu'une personne a donné un bateau à Émanuelle ou à Jonathan? Ces constructions syntaxiques adéquates manquent de cohésion pour assurer au lecteur les moyens d'une reconstruction du sens local. Ainsi, l'ambiguïté sémantique locale est si grande qu'elle entrave également la cohérence globale de ce court récit. Pour avoir accès à une cohérence globale, il faudrait rétablir la cohésion entre plusieurs unités linguistiques. Voici une façon possible de rétablir la cohésion dans le premier exemple :

*Émanuelle aime se baigner. C'est pourquoi Étienne décide de lui prêter le bateau de Jonathan. Mais ce dernier, étant avare de ses jouets, n'a pas supporté l'initiative et se met à pleurer.*

Si ce premier exemple permet de démontrer qu'une entrave trop importante dans la cohésion crée une rupture de cohérence, il convient également de discuter d'un exemple montrant que la cohésion, à elle seule, ne suffit pas pour articuler la cohérence d'un texte (Charolles, 1988). Le deuxième exemple présente, non seulement des constructions syntaxiques adéquates, mais encore sans erreur au plan de la cohésion qui soit occasionnée par une maladresse de manipulation des anaphores ou des connecteurs.

*Il pleut à Québec. Les Chinois sont heureux et ils dansent vivement.*

Toutefois, ce court texte ne permet pas au lecteur de reconstruire les liens de manière cohérente entre la pluie au Québec d'une part, et, d'autre part, la joie des Chinois. Bien que les éléments de cohésion soient parfaitement utilisés, il n'en demeure pas moins qu'il y a une lacune quant à la cohérence. Il manque de renseignements explicites entre les deux énoncés, renseignements qui donneraient les moyens au lecteur de constituer la cohérence du texte. Voici une façon possible de rétablir la cohérence en explicitant les événements au lecteur :

*Il pleut à Québec. Sachant qu'un vif vent, soufflant d'ouest en est, perdurerait encore pendant une semaine selon les prévisions météorologiques mondiales, les Chinois, qui désespéraient d'une sécheresse interminable, se mirent à reprendre espoir. C'est ainsi que les Chinois, heureux, se mirent à danser vivement.*

Ce deuxième exemple met en relief que si les connecteurs peuvent contribuer à la cohésion locale d'un texte, ils peuvent parfois avoir une puissance textuelle et contribuer à la cohérence globale. Si l'emploi du connecteur engendre une relation faisant progresser ponctuellement un

événement central ou une composante du récit, il contribue davantage à la cohésion du texte, et indirectement, à la cohérence. Si l'emploi du connecteur engendre une relation entre des éléments marquant la macrostructure du texte (dans les récits les composantes canoniques que sont la situation initiale, le problème, les épisodes, la solution) faisant ainsi progresser l'histoire sur une continuité thématique, il contribue directement à la cohérence globale (Charolles, 1988; Sawyer, 2003; Trabasso & Nickels, 1992).

### ***Les connecteurs***

Les connecteurs sont des entités linguistiques invariables ou des locutions figées qui permettent de mettre en relation non seulement l'énoncé en cours avec un ou des énoncés antérieurs, mais également avec le contexte global construit (Lecavalier, 2003). En ce sens, les connecteurs peuvent contribuer à la cohérence globale du texte. Certains chercheurs vont même jusqu'à dépasser l'appellation de marqueur de relation pour préciser que les connecteurs peuvent également avoir le rôle de marqueur de discours (Bateman & Rondhuis, 1997; Lecavalier, 2003), ce qui démontre bien la fonction essentielle qu'ils jouent au niveau de la cohérence globale du texte. Ainsi compris, les connecteurs deviennent un outil de « texture » inséré dans la phrase, mais y dépassant ses limites structurales. Cette conception des connecteurs était inhérente aux travaux avancés par Halliday et ses collaborateurs (Halliday, 1993; Halliday & Hasan, 1976). À l'instar de ces travaux de Halliday, Charolles (1988) précise que certaines relations sémantiques doivent être construites ou inférées par le lecteur sur la base même de la structure syntaxique dans la suite énonciative. Cependant, plusieurs chercheurs avancent que les connecteurs sont les principaux outils dont dispose le scripteur pour obliger le lecteur à construire une relation ou une inférence particulière (Bateman & Rondhuis, 1997; Halliday & Hasan, 1976; Lecavalier, 2003; Vandendorpe, 1996). Ainsi, les connecteurs ont une haute valeur d'illocution (Charolles, 1988; 2002; Olson, 1998) en ce sens qu'ils permettent de préciser, linguistiquement, l'implicite que le lecteur doit reconstruire.

Dans le présent article, différentes fonctions de connecteurs ont été définies, en partie, à l'aide des travaux de Lecavalier (2003) et de ceux de van den Broek (1990a, 1990b) portant sur la causalité dans les récits. Par ailleurs, la grille de classification de l'utilisation des connecteurs qui sera présentée a également été construite grâce à un processus d'analyse qualitative portant sur les connecteurs employés par les enfants. Ainsi, cette grille d'analyse est construite, à la fois par une démarche inductive utilisant les données *in situ* dans la production de rappel des enfants, et par une démarche déductive ayant

permis une analyse logique de l'emploi conventionnel des connecteurs, analyse logique proposée notamment par les deux auteurs précédemment nommés.

Cependant, les critères de définition conventionnelle, soulevés par l'analyse logique de l'objet de savoir, ne permettent pas, à eux seuls, au chercheur d'appartenance socioconstructiviste de tracer la genèse d'un savoir. Pour ce faire, le chercheur doit, non pas se centrer strictement sur la convention, mais chercher à y tracer des points de repère qui deviendront une assise pour se centrer sur l'utilisation faite par l'enfant. C'est donc dire qu'il est impératif de pouvoir se dégager du sens conventionnel d'un connecteur précis employé par un enfant pour en retracer le sens en fonction de la suite énonciative, et ainsi du contexte, que ce dernier aura élaborée. En effet, selon Halliday et Hasan (1976) et Vandendorpe (1996), la suite énonciative, à elle seule, permet au lecteur de créer des liens entre les événements d'un récit. Pour s'en convaincre, il convient de considérer l'exemple suivant :

*Une souris est entrée dans la cuisine. Ma mère est montée rapidement sur une chaise.*

Dans cet exemple, bien que plusieurs renseignements soient gardés implicites et qu'aucun connecteur ne soit présent au cœur de ces deux énoncés, ces derniers invitent le lecteur à effectuer plusieurs inférences : la mère est dans la cuisine, la mère a vu la souris, mais surtout, la mère est montée sur la chaise **parce que** la souris est entrée, la mère doit **donc** avoir une peur bleue des souris. Si l'on analyse les mêmes énoncés en sachant que c'est un jeune enfant qui les a produits et en postulant que celui-ci a sa propre manière de concevoir les objets de savoir, tels les connecteurs, et si l'enfant avait placé un connecteur entre les deux énoncés, serait-il possible d'interpréter la causalité entre les deux énoncés peu importe le connecteur employé? Autrement dit, si l'enfant, en construction des savoirs conventionnés, se permettait d'utiliser un connecteur ayant une fonction dominante de temporalité dans les conventions adultes, tel que « après » dans l'exemple ci-dessous, serait-ce possible d'interpréter qu'il souhaite marquer la causalité entre ces deux énoncés mais que, étant en processus de construction des conventions entourant les connecteurs, il attribue des fonctions polyvalentes au connecteur utilisé?

*Une souris est entrée dans la cuisine APRÈS ma mère est montée rapidement sur une chaise.*

Si le chercheur s'appuie sur une épistémologie nativiste, il postulera un savoir inné concernant les unités langagières et il ne pourra attribuer au connecteur « après » qu'un sens dominant déjà conventionné de succession temporelle. Cependant, si, comme c'est le cas dans cette étude, l'angle épistémologique est socioconstructiviste, rien ne peut permettre au chercheur



de tenir pour acquis que l'enfant utilise d'emblée les connecteurs de façon conventionnée à la manière de l'adulte scolarisé. Il faut plutôt penser que l'action langagière de l'enfant présente une émergence qui franchira de nombreuses transformations avant de parvenir à une utilisation conventionnelle. Aussi, est-il possible d'interpréter alors que le « après », bien qu'invitant à une succession temporelle dans le langage adulte, prend ici, dans le langage de l'enfant, une valeur de causalité, le sens de « alors ». À l'inverse, parfois les enfants utilisent des marqueurs causaux dans un autre sens que celui de la causalité. Par souci de clarté, il convient de considérer l'exemple suivant :

*La jeune fille finit son déjeuner. Elle partit pour l'école.*

La suite énonciative ici montre davantage une succession temporelle entre les deux phrases qu'une causalité. En effet, bien qu'il y ait priorité temporelle du repas terminé sur le départ de l'école, le fait de déjeuner ne cause pas, en soi, le départ pour l'école à moins que l'histoire ne précise un tel contexte causal au préalable. Ainsi, si l'enfant utilise un connecteur à valeur causale dans le langage adulte, il reste possible d'interpréter une valeur temporelle si l'on considère que l'enfant construit ses connaissances au regard des connecteurs. À titre d'exemple, il convient de considérer les énoncés qui suivent reliés par le connecteur « donc ».

*La jeune fille finit son déjeuner DONC elle partit pour l'école.*

L'emploi du connecteur « donc », dans ce contexte, peut amener le chercheur à interpréter que l'enfant tente d'exprimer la succession temporelle : « par la suite » ou « après » ou « puis ». Il en va de même avec l'enfant qui amorcerait son récit de la manière suivante :

*ALORS, c'est l'histoire d'une fille qui finit son déjeuner. Elle part pour l'école.*

Dans cet exemple, le connecteur « alors », que l'on retrouve en début de discours, ne prend pas ici un sens de causalité avec un événement précédent. Il n'y a tout simplement pas d'événement précédent l'énoncé débutant avec « alors ». Il n'y a donc pas de priorité temporelle d'un événement sur le fait de terminer le déjeuner, priorité temporelle nécessaire pour marquer la causalité. Ainsi, il est possible de penser que l'enfant tente plutôt d'utiliser un connecteur d'ouverture pour son récit. On peut penser que le « alors » prend davantage le sens de « il était une fois ».

### ***1.3 Structuration du récit : les connecteurs conceptualisés comme opérateurs discursifs***

Outre le sens que propose le connecteur au sein de la suite énonciative, ce dernier joue également un rôle de relation entre différents éléments du discours.

Les auteurs ne s'entendent pas sur les limites linguistiques engendrées par l'emploi des connecteurs, limites à situées à l'intérieur de la phrase (sub-sentential), au-delà de la phrase (supra-sentential) ou au niveau du discours (Halliday & Hasan, 1976; Hansen, 1998; Jucker & Ziv, 1998; Lecavalier, 2003). La difficulté d'établir un consensus provient possiblement de la complexité de l'objet qu'est un texte. Ce dernier est effectivement constitué non seulement d'éléments microstructuraux, comme les mots, les groupes de mots ou la phrase, mais également d'éléments macrostructuraux qui débordent le cadre de la phrase tout en l'incluant (Bateman & Rondhuis, 1997; Charolles, 2002, Östman, 1999; Shapiro & Hudson, 1997). Aussi, il s'avère pertinent de ne pas imposer un *a priori* en limitant la connexion aux phrases. Il convient de prendre une posture d'analyse macrostructurale puisqu'elle offre un cadre d'analyse plus vaste que la phrase tout en incluant cette dernière (Östman, 1999). Cependant, ceci suppose que le chercheur considère, pour chaque connecteur produit par l'enfant, les unités connectées dans le contexte du genre discursif.

Si l'on conçoit les connecteurs comme des opérateurs de discours et que l'on souhaite vérifier le niveau de connexion qu'ils véhiculent, il faut déterminer les unités discursives aptes à servir une telle mise en relation, et ce, en fonction du genre textuel (Östman, 1999). Dans l'optique du discours narratif, ou de la structuration du récit, Makdissi et Boisclair (2004) présentent des niveaux successifs et intégratifs de la structuration du récit via la quantité d'éléments rapportés, mais surtout via la qualité des relations construites entre ces éléments constituants. Ces niveaux semblent offrir une interprétation développementale de la structuration du rappel de récit (Boisclair, Makdissi, Fortier, Sanchez & Renaud, 2004). Au niveau 0, l'enfant ne fait que dénommer des objets présents sur la page couverture. Au premier niveau, la dénomination de l'enfant se transforme en se centrant sur des personnages de l'histoire. Au deuxième niveau, l'enfant rappelle des actions isolées au regard de l'histoire, les actions rapportées proviennent d'actions inférées à partir des illustrations bien plus que du déroulement de l'histoire. Au troisième niveau, un début de structuration s'effectue au regard des composantes constituant un récit. À ce niveau, l'enfant rappelle l'une ou plusieurs des composantes canoniques suivantes : le problème, la structure épisodique ou la fin. Déjà, l'enfant peut manifester une compréhension temporelle et explicative, mais elle se circonscrit à l'intérieur d'une même composante du récit. Au quatrième niveau, l'enfant élabore des marques temporelles entre le problème et les épisodes et/ou entre les épisodes et la fin de l'histoire. Au cinquième niveau, le rappel de l'enfant prend une nouvelle puissance car il marque la causalité entre différentes composantes du récit. La relation causale peut être identifiée entre

le problème et les épisodes, donnant ainsi naissance au but de l'histoire, entre les épisodes et la fin et/ou entre le problème et la fin, donnant ainsi naissance à la solution. Cette pensée explicative dans le récit semble permettre l'émergence de l'expression de relations causales plus complexes émanant ou transcendant l'ensemble des composantes du récit, ce qui permet l'élaboration du thème de l'histoire.

S'il est vrai que la cohésion et la cohérence des textes font grandement intervenir la manipulation des connecteurs, s'il est également possible d'entrevoir la construction de tout savoir socialement véhiculé sous l'angle d'une épistémologie socioconstructiviste invitant à mettre en relief la pensée propre à l'enfance, se pourrait-il que l'utilisation des connecteurs chez le jeune enfant en contexte de rappel de récit présente des particularités accompagnant l'évolution du langage et celle de la structuration du récit? C'est précisément sur cette question que porte la présente étude car elle vise à mettre en relief les liens entre l'utilisation des différents connecteurs employés par des enfants d'âge préscolaire et la structuration des différentes composantes canoniques du récit.

### **Objectifs**

Dans l'optique de décrire la pensée propre à l'enfance au regard de l'utilisation des connecteurs, la présente étude circonscrit deux objectifs :

1. Construire une grille de classification de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs dans le discours des enfants d'âge préscolaire en contexte de rappel de récit.
2. Décrire l'évolution développementale de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs, et ce, en lien avec l'évolution de la structuration du récit.

### **Méthodologie**

#### ***Participants***

Cette étude s'inscrit dans le prolongement d'une recherche plus vaste portant sur la structuration du rappel de récit produit par 421 enfants âgés entre 3;1 et 6;2 ans (Boisclair, Makdissi, Fortier, Sanchez & Renaud, 2004). À l'origine de la collecte de données une première cohorte de 82 enfants avait été rencontrée. La présente étude exploratoire a été menée avec les protocoles d'entrevue de ces 82 enfants. Le tableau 1 décrit leur répartition selon les groupes d'âge. Il y a 46 filles (56,1%) et 36 garçons (43,9%). Les proportions sont sensiblement similaires quant à la provenance sociodémographique des enfants : 49 provien-

Tableau 1  
Nombre de sujets en fonction de l'âge

Âge des sujets	Nombre de sujets
3 ans	18
4 ans	50
5 ans	14
Total	82

nent d'un milieu sociodémographique défavorisé (59,8%) alors que 33 proviennent d'un milieu moyen/favorisé (40,2%).

#### ***Collecte de données***

Les données recueillies consistent en un rappel de récit individuel. Une histoire a préalablement été lue par l'adulte au groupe d'enfants (dans les *Centres de la petite enfance* au Québec, les groupes sont constitués d'un maximum de 10 enfants par éducatrice). À la suite de cette lecture, chaque enfant a été rencontré pour qu'il effectue son rappel en ayant le livre fermé devant lui. Ces entrevues individuelles, pendant lesquelles l'expérimentatrice a intentionnellement évité les connecteurs (puis, alors, etc.), ont été vidéo filmées. Elles débutaient par une question ouverte exprimée par l'adulte : *Peux-tu me raconter qu'est-ce que c'est cette histoire ?* C'est cette question qui amenait l'enfant à amorcer son rappel de récit. Régulièrement, lors du rappel de récit de l'enfant, l'adulte répétait intégralement ce que celui-ci disait et lorsqu'il arrêta de parler, l'adulte demandait : *Est-ce qu'il y a autre chose dans l'histoire ?* Le verbatim de chaque rappel de récit ainsi collecté a été transcrit en version papier.

#### ***La pertinence du récit sélectionné : Benjamin et la nuit***

*Benjamin et la nuit*, c'est l'histoire d'une petite tortue qui n'est plus capable d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a peur du noir. Elle part ainsi à la recherche d'aide et rencontre quatre animaux différents : un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire. Chacun de ces animaux tente d'aider Benjamin. Cependant chacun a aussi sa propre peur, différente de celle de Benjamin, mais tout aussi inusitée au regard de son espèce animale. Benjamin, en racontant son aventure à sa mère, prend conscience que si tous ces animaux ont réussi à trouver une solution à leur peur, lui aussi peut le faire. Le soir venu, il décide d'entrer courageusement dans sa carapace et opte pour la veilleuse.

D'une part, ce récit est construit sous une forme canonique et, d'autre part, les liens causaux entre les composantes du récit (problème, but, épisode et solution) sont explicites à travers chacun des épisodes de l'histoire. Par ailleurs, ce récit est amplement construit autour de dialogues entre des personnages. En effet, plus des deux tiers des énoncés (67,09%) sont insérés dans un dialogue, laissant place à moins du tiers des énoncés pour la narration (32,91 %). De plus, près des deux tiers des phrases sont simples (60,56 %) ne laissant qu'un peu plus du tiers pour les phrases complexes (39,44%), c'est-à-dire les phrases incluant plus d'une proposition. Au sein de la totalité des phrases, *Benjamin et la nuit* ne présente qu'une infime fraction de phrases complexes combinant au moins trois verbes fléchis (0,1%). En ce sens, il semble que les compétences syntaxiques exigées par le langage utilisé dans ce livre s'harmonisent avec les performances des enfants les plus jeunes participant à cette étude.

#### ***Analyses qualitatives inductives***

Dans l'optique de répondre au premier objectif de l'étude, c'est-à-dire construire une grille de classification de la production des marques de cohésion, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs dans le discours des enfants d'âge préscolaire en contexte de rappel de récit, tous les connecteurs produits dans chacun des rappels ont été répertoriés et classifiés sous l'angle de leur fonction dans le discours. C'est donc en utilisant les 746 connecteurs répertoriés dans le rappel de récit des enfants, en adaptant la classification de Lecavalier (2003) aux enfants d'âge préscolaire et en combinant les critères de causalité décrits par van den Broek (1990a, 1990b), qu'une grille de classification a été construite sur la base de la fonction que les connecteurs prenaient dans le contexte du rappel de récit.

La procédure d'analyse déployée impliquait la participation de deux juges qui répertoriaient tous les connecteurs, et ce, pour chacun des rappels. Pour chacun des connecteurs, chaque juge interprétait la suite énonciative en éliminant le connecteur. Dans le contexte de production du récit *Benjamin et la nuit*, le juge interprétait la relation implicite générée par la suite énonciative. Par la suite, chaque juge identifiait la fonction du connecteur par rapport à cette relation émergeant de la suite énonciative.

De plus, gardant en toile de fond la nécessité de traiter le discours au niveau macrostructural ou de considérer la structuration du rappel de récit, pour chaque connecteur, chacun des juges vérifiait les composantes du récit qui étaient mises en relation. Au début de la structuration du récit, selon Makdissi et Boisclair (2004), l'enfant rappelle des objets, des personnages ou des actions isolées de la structure d'ensemble du récit. Étant donné que ces premiers niveaux de structuration du récit marquent une évolution développementale,

chaque connecteur répertorié dans le protocole de chaque enfant était également analysé afin de vérifier s'il connectait des **objets/personnages ou des actions isolées**. Par la suite, selon les mêmes auteures, dans l'évolution de la structuration du récit, apparaît une étape centrale où l'enfant commence à rappeler différentes composantes du récit et, graduellement, les mettra en relation temporelle et causale : le problème, le but, la structure épisodique et/ou la solution, la fin et le thème. Dès lors, si l'enfant utilisait un connecteur à l'intérieur même de la structuration de l'une de ces composantes, le connecteur était considéré comme contribuant à une connexion **intracomposante**. Si l'enfant employait un connecteur pour mettre en relation deux composantes distinctes du récit, il était considéré comme contribuant à une relation **intercomposante**. Il pouvait arriver également qu'un connecteur serve à unir plus de deux composantes du récit. C'était le cas notamment lorsque le jeune enfant abordait le thème. Selon Makdissi et Boisclair (2004), le thème naît en réalité d'un lien commun entre toutes les composantes du récit. Ainsi, si l'enfant utilisait un connecteur qui permettait la mise en relation de plusieurs composantes du récit (plus de deux), il était considéré comme contribuant à une connexion **transcomposante**. Le caractère « transcomposante » était attribué car ces connecteurs mettaient en relation l'ensemble des composantes en favorisant la construction d'une toile de fond globale de l'histoire qui s'élaborait à partir des premières mises en relation intercomposante, tout en les transcendant. Cette perspective d'analyse novatrice semble offrir une possibilité d'interprétation dynamique étant donné qu'elle permet d'harmoniser le rôle des connecteurs au sein de la microstructure tout en projetant leur apport au cœur de la macrostructure, offrant ainsi un regard sur la cohérence du discours comme phénomène interprétatif (Bateman & Rondhuis, 1997).

En prenant 10 protocoles communs à la fois et à la suite de l'analyse respective de chacun des juges, ces derniers procédaient à une mise en commun. Lorsqu'il y avait divergence entre les deux, un débat s'amorçait jusqu'à ce qu'il y ait entente. Les critères issus de l'entente étaient consignés par écrit. Ce sont spécifiquement ceux-ci qui ont permis d'adapter et de préciser les définitions de la grille de classification des connecteurs. Au terme de la mise en commun des analyses portant sur ces 10 protocoles, les juges examinaient 10 nouveaux au regard de la grille de classification précisée des nouveaux critères opérationnels issus des débats. Au départ, les mises en commun suscitaient de longs débats. Cependant, plus la démarche progressait, plus les définitions de la grille devenaient opérationnelles et moins il y avait de débats. L'ensemble des protocoles a ainsi été analysé par les deux juges de façon indépendante, puis confronté entre juges à chaque nouvelle entrée de protocoles<sup>2</sup>.

Ainsi, bien qu'ayant en tête les critères de définitions formelles et conventionnelles de Lecavalier (2003) et de van den Broek (1990a, 1990b), cette grille de classification n'existait pas avant les analyses qualitatives; celle-là a précisément pris forme par ces dernières, notamment à partir des débats suscités autour des données *in situ* offertes par les propos des enfants. Cette façon de faire peut sans doute soulever des questionnements : Comment peut-on prétendre donner un sens à un connecteur autre que celui convenu socialement? Il importe de regarder l'incidence de cette question sous deux angles et de déterminer d'emblée les limites imposées par chacun d'eux.

Considérer d'emblée l'emploi des connecteurs par l'enfant dans un sens formel et conventionnel, c'est poser le postulat que la logique des relations réside dans l'objet lui-même. Ainsi, les relations logiques ne se situeraient pas dans l'interprétation du sujet au regard de l'objet, mais existeraient en soi, dans l'objet linguistique proprement dit. La logique existerait à l'extérieur même du sujet réfléchissant et serait prédéterminée avant même la naissance de l'enfant. Dès lors, il convient de concevoir l'objet prédéterminé dans le cerveau de l'enfant pour en justifier l'acquisition. Cette vision innéiste réduit la possibilité des explications au regard de la complexité des transformations linguistiques présentes dans la construction des discours des enfants, d'une part, et, d'autre part, occulte la possibilité de discuter des transformations et de l'évolution de la langue d'un point de vue historique. Effectivement, si ce savoir est prédéterminé logiquement *a priori* dans le cerveau de l'enfant, comment interpréter le discours émergent de celui-ci pour lequel, souvent, l'adulte doit demander des précisions au plan de la cohérence. Cette posture pose encore un problème : Comment dès lors interpréter une lacune dans la cohérence du discours de l'enfant sans établir une adéquation entre la lacune de cohérence du discours tel qu'élaboré par l'enfant et le manque de cohérence de l'enfant? Puis si l'on fait ce glissement, comment expliquer le manque de cohérence du jeune enfant, manque qui serait situé dans son cerveau, et l'acquisition ultérieure de cohérence à un âge plus avancé? Une telle posture, on le voit, pose certaines limites dont la plus importante serait la dichotomie entre un manque de cohérence chez le sujet enfant et la cohérence chez le même sujet devenu adulte.

Si, au contraire, on postule que l'enfant construit ses savoirs et procède à de multiples transformations avant de structurer la cohérence de son discours à la manière adulte, un structuralisme piagétien (Piaget, 1968), on doit d'emblée supposer que l'utilisation des connecteurs, qui est en émergence chez le jeune enfant, n'a certes pas le sens conventionnel de la représentation adulte. La relation ne se situe plus dans l'objet linguistique en soi, mais dans l'interprétation ou la construction de sens élaborée par le sujet réfléchissant sur

l'objet linguistique social. Dès lors, le chercheur doit se permettre d'analyser sous un autre angle. C'est précisément cette posture épistémologique qui est empruntée dans la présente étude relatée. Cependant, celle-ci amène également ses propres problèmes et ses propres limites. Dans une telle posture, le chercheur se doit de s'éloigner des conventions adultes pour retracer la logique construite par l'enfant au regard de l'objet de savoir précis (ici l'emploi des connecteurs dans les récits). La logique ne se situe pas dans l'objet en soi, mais dans la construction mentale faite par le sujet en interaction avec son environnement véhiculant les objets de savoirs sociaux, tels le langage et l'emploi des connecteurs dans le discours. Dans cette perspective, l'enfant peut construire une représentation entre la forme (l'emploi des connecteurs dans le discours) et la symbolisation où le sens, représentation que l'adulte ne considère plus une fois les conventions de la langue acquises, et ce, tant et si bien, que l'adulte peut ne plus être conscient des formes plus primitives des représentations qui l'on conduit jusqu'à maturité (Sulzby, 1991). Dès lors, deux dangers méthodologiques doivent être considérés. Le premier obstacle à surmonter porte sur l'objectivation de la démarche menant à l'opérationnalisation de l'interprétation du discours de l'enfant. Cette démarche objectivée doit permettre de s'assurer à la fois que les interprétations soient solidement ancrées, ou « groundées », dans les données et que les biais pouvant être induits par l'interprétation du chercheur soient réduits au minimum (Huberman et Miles, 1994). C'est pourquoi la démarche menant à l'opérationnalisation de la grille a été explicitée et que deux juges ont été mis en situation de débat autour des données. Le second danger à pallier concerne la difficulté du chercheur à accéder à la pensée du jeune enfant sans induire le raisonnement adulte lors de la passation de l'entrevue (Ferreiro, 1997). À cet égard, le protocole d'entrevue prévoyait que l'adulte répète les propos de l'enfant intégralement pour l'inviter à poursuivre ou à expliquer sa propre pensée. C'est en ce sens que l'adulte a minutieusement pris soin de ne pas initier l'emploi de connecteurs une fois que l'enfant avait amorcé son rappel.

#### ***Analyses quantitatives effectuées a posteriori***

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude qui prévoyait décrire l'évolution développementale de la production des marques de cohésion et de cohérence, vue sous l'angle de l'utilisation des connecteurs en lien avec l'évolution de la structuration du récit, des analyses quantitatives ont été effectuées *a posteriori* des analyses qualitatives. En effet, deux analyses quantitatives ont été conçues en fonction de l'âge des enfants. Dans un premier temps, une analyse de variance a été effectuée sur la densité de connecteurs présents dans le discours (nombre de connecteurs/nombre de propositions) en



fonction de l'âge des enfants afin de vérifier si la quantité des connecteurs pouvait faire état d'une évolution développementale. La densité connecteurs/propositions était préférable à la simple fréquence de l'utilisation des connecteurs qui, elle, aurait été relative à la longueur du rappel. Dans un second temps, la fréquence de production des connecteurs a été quantifiée en fonction de la structuration du récit : 1- objets/personnages, 2- action isolées, 3- intracomposante, 4- intercomposantes et 5- transcomposantes. Cette hiérarchisation contribue à mettre en relief des niveaux de cohérence. Dans les premiers niveaux (1 à 3), l'enfant semble utiliser les connecteurs pour marquer une relation plus locale donnant une certaine cohésion au récit. Dans les deux derniers niveaux (4 et 5), l'enfant, en marquant des relations entre les composantes du récit, offre une structure globale plus puissante qui indique un plus haut niveau de cohérence. Cette classification a également été soumise à une analyse de variance en fonction des groupes d'âge afin de vérifier, cette fois, si la manière dont les connecteurs sont utilisés au cœur de la structure du récit par les jeunes enfants peut étayer l'hypothèse d'une évolution développementale.

## Résultats

### *La grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs par les enfants du préscolaire*

Les résultats au regard des analyses qualitatives effectuées sur les connecteurs retrouvés dans les rappels de récit de jeunes enfants d'âge préscolaire sont présentés, ici, de manière linéaire. Toutefois, le lecteur doit se rappeler que c'est un processus itératif de construction des critères de classification qui a mené à la finalisation de la grille présentée dans cette section. Il faut ainsi comprendre que la classification présentée est une innovation, elle n'existait pas avant la démarche d'analyse. Elle est donc réellement née du processus d'analyse, d'une recherche de régularité d'interprétation au regard des propos tenus par les enfants. Cette première démarche d'analyse qualitative était essentielle pour en vérifier ultérieurement, par des analyses quantitatives menées *a posteriori*, la valeur développementale.

#### *Les connecteurs à caractère local*

*Énumération* : les connecteurs ayant cette fonction permettent de coordonner des objets à l'intérieur même d'une proposition. C'est donc dire que le connecteur ne permet pas une complexification de la syntaxe; il y a un simple ajout d'un objet ou d'un personnage à la structure verbale initiée. Les connecteurs d'énumération se distingueront des connecteurs d'extension présentés plus loin précisément par leur caractère local dans le sens qu'il n'y a pas d'implication entre deux propositions P et Q. Le connecteur d'énumération

n'implique qu'une proposition P à l'intérieur de laquelle une information est ajoutée à P. L'extrait 1 qui suit relève un exemple type.

Extrait 1 : *I' y a Benjamin, i' y a aussi un lion.*

Dans cet extrait, la structure verbale, « il y a », est répétée avant d'insérer l'ajout de l'information concernant le lion. Du point de vue syntaxique, la phrase de l'enfant est dès lors considérée comme « il y a Benjamin, aussi un lion », le connecteur « aussi » prenant le sens de « et ». L'extrait 2 présente un autre exemple d'ajout d'information à une proposition P.

Extrait 2 : *Sa maman était là. Pis après, i'avait un oiseau avec un tigre, avec un canard.*<sup>3</sup>

Dans l'extrait 2, le connecteur « avec » vient ajouter une information concernant la présence du tigre et du canard à la structure verbale « i' avait ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'énumération ajoutant une information à une structure verbale unique ont été :

après, aussi, avec, et, p'is (puis), p'is aussi (puis aussi).

*Vignette 1* : Connecteurs d'énumération ajoutant une information à une structure verbale unique

*Localisation spatiale* : les connecteurs ayant cette fonction permettent de situer un événement ponctuel, un objet ou un personnage dans l'espace. Dans les protocoles des enfants, ces connecteurs présentaient tous un niveau de cohésion locale, comme le montre l'extrait 3.

Extrait 3 : *I' y avait des blocs là* (l'enfant pointe les blocs sur la page couverture du livre).

Le connecteur « là », accompagné du pointage de l'enfant, prend le sens de « il y avait des blocs » à cet endroit précis. En ce sens, contrairement à une insistance, le connecteur vise à situer dans l'espace la présence des blocs.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de localisation spatiale ont été :

à côté de, dedans, derrière, dessus, en-dessous, ici, là, là-dedans, là-dessus, où.

*Vignette 2* : Connecteurs de localisation spatiale

*Insistance* : les connecteurs ayant cette fonction permettent d'attirer ponctuellement l'attention de l'auditeur (ou lecteur) sur un élément d'une proposition unique. Ainsi, les connecteurs d'insistance ont également un caractère local à l'intérieur d'une proposition P sans présence d'une deuxième proposition Q, tout comme le montre les extraits 4 et 5.

Extrait 4 : *Lui, i'a fait, moi là, j'ai peur un petit peu du froid.*

Dans l'extrait 4, le connecteur « là » ne vise pas à situer le « moi » dans l'espace, mais bien à insister sur le sujet qui a peur du froid : « moi ». Ayant commencé à parler de l'ours, « lui, i' a fait », l'enfant se reprend en parlant de lui-même, « moi », et met une insistance pour attirer l'attention de son interlocuteur : « moi là ». L'extrait 5 montre un autre exemple d'insistance où l'enfant emploie un connecteur qui, chez l'adulte, est plus souvent utilisé pour d'autres fins.

Extrait 5 : *Puis après, i' est allé remarquer, puis remarquer.*

Dans l'extrait 5, l'enfant précise que le personnage remarque. Déjà cela suppose que ce dernier marche et marche encore longtemps. Il est possible d'interpréter que l'enfant souhaite insister sur cette marche, non pas qui se succède à elle-même, mais plutôt qui perdure dans le même espace temporel. Dès lors, le connecteur « puis » ne marque pas une succession temporelle, mais bien une insistance sur l'action en cours.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'insistance ont été :
--

comme ça, ici, là, puis, p'is aussi (puis aussi), si.
---

*Vignette 3* : Connecteurs d'insistance

*Ouverture* : les connecteurs ayant cette fonction servent à ouvrir le récit, mais ce, sans relier des actions du récit. Ces connecteurs ouvrant le récit prennent, plus souvent qu'autrement, le rôle de « il était une fois ». Les extraits 6 et 7 illustrent adéquatement cet emploi fait par les enfants.

Extrait 6 : *P'is i' dorme la carapace.*

Dans l'extrait 6, le « puis » amorce le rappel de l'enfant. Ainsi, il ne sert pas à situer temporellement l'action de dormir à la suite d'un autre événement.

Extrait 7 : *Parce qu'il a peur dans sa rapapace (carapace) parce qu'i' fait noir dans sa rapapace.*

Dans l'extrait 7, le premier « parce que » ne sert pas à relier causalement la peur à un autre événement, il ouvre simplement le récit. À juste titre, le lecteur sceptique pourrait penser que l'enfant initie son rappel de cette manière sous l'influence de l'adulte qui aurait pu employer précédemment la formulation « pourquoi ». Dès lors, il faut préciser intégralement ce que ce dernier a formulé : « Veux-tu me raconter l'histoire de *Benjamin et la nuit?* Qu'est-ce qui se passe? » La formulation de l'adulte offre une question ouverte qui n'invite pas particulièrement à une amorce de rappel suscitant le connecteur « parce que ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'ouverture du récit ont été :  
à la fin, au début, parce que, p'is aussi (puis aussi).

*Vignette 4 : Connecteurs d'ouverture du récit*

*Clôture* : les connecteurs ayant cette fonction servent à fermer le récit, mais ce, sans relier des actions du récit. Ces connecteurs fermant le récit prennent, plus souvent qu'autrement, le rôle de « fin » tel que souvent vu dans les films ou dans les livres. L'extrait 8 présente un discours où le connecteur sert la clôture.

Extrait 8 : *P'is, c'est terminé.*

Dans l'extrait 8, le « puis » ne sert pas à mettre en succession temporel un événement qui boucle le récit et qui se déroulerait à la suite des événements précédents. Il sert davantage une manière d'aviser l'interlocuteur de la simple fin du récit.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de fermeture du récit ont été :  
après, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is là (puis là).

*Vignette 5 : Connecteurs de fermeture du récit*

### *Les connecteurs de coordination*

*Extension* : les connecteurs assurant cette fonction viennent ajouter une information, cette fois non pas à l'intérieur d'une même proposition P, mais en étendant l'idée véhiculée par la syntaxe de P par une extension d'une deuxième proposition Q. Ces connecteurs semblent coordonner les propositions P et Q en une seule idée complexifiée, tel qu'illustré dans l'extrait 9.

Extrait 9 : *I' a rencontré un lion parce que le lion, lui, i' met des écouteurs pour pas entendre les bruits. P'is i' rencontre un canard qui a peur de l'eau, p'is quand personne le voit, i' met des flotteurs.*

Dans l'extrait 9, le connecteur « parce que » ne prend pas la valeur d'une relation causale. En effet, pour s'en convaincre, il convient de considérer la suite énonciative : « Il a rencontré un lion, le lion met des écouteurs ». Le lion met-il des écouteurs parce que Benjamin (il) l'a rencontré? Il n'y a effectivement pas de relation de cause à effet entre ces deux événements dans le contexte de l'histoire. La proposition « il met des écouteurs » vient étendre l'idée de la rencontre avec le lion. Ainsi, le connecteur « parce que » prend davantage le sens de « et » pour permettre l'extension de l'idée de rencontre avec le lion. Le connecteur d'extension, ici, ne relance pas une nouvelle idée, mais permet d'étendre la même idée avancée dans la première proposition P. Il en va de même avec le deuxième connecteur « puis » qui est souligné dans l'extrait 9. Si l'on considère les deux propositions, « i' rencontre un canard (qui a peur de l'eau), quand personne le voit (il met ses flotteurs) », on peut remarquer que le fait de mettre ses flotteurs quand personne ne le voit ne suit pas l'événement de la rencontre avec le canard. En effet, avant, pendant et après la rencontre de Benjamin avec le canard, ce dernier met ses flotteurs quand personne ne le voit. Ainsi, le connecteur « puis » ne marque pas ici la temporalité, mais davantage une extension de la rencontre avec le canard. Dans cette optique, le connecteur « puis » prend ici le sens de « et ».

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'extension d'une première proposition P par une proposition Q ont été :

après ça, aussi, et, et p'is même (et puis même), là, parce que, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is là (puis là).

*Vignette 6* : Connecteurs d'extension d'une première proposition P par une proposition Q

*Relance* : les connecteurs ayant cette fonction permettent de coordonner deux idées indépendantes. Contrairement à l'extension qui coordonne deux propositions autour d'un même événement ou d'une même idée, ici, ce sont deux événements indépendants qui sont coordonnés par la relance d'une nouvelle idée Q, alors que l'idée P est bouclée. La relance cependant ne marque pas un lien temporel entre les diverses composantes du récit. Elle permet de relancer une nouvelle idée à l'intérieur même d'une composante, notamment dans la structure épisodique. C'est précisément le cas dans l'extrait 9 précédent lors de l'emploi du premier connecteur « puis » qui n'est pas souligné. En effet, l'enfant boucle la rencontre avec le lion. Il relance, à l'intérieur même de la structure épisodique, l'événement marquant la rencontre avec le canard. Pour relancer cette nouvelle idée, l'enfant utilise le connecteur « p'is ». À juste titre, le lecteur peut se questionner à savoir pourquoi le connecteur « p'is » n'est pas interprété ici comme un marqueur temporel. Deux raisons expliquent cette position interprétative. Sur l'ensemble des propos tenus par l'enfant, le connecteur « p'is », surexploité, prend régulièrement le sens de « et » d'une part, et, d'autre part, le contexte du récit permet d'avancer que la rencontre avec le canard ne suit pas celle avec le lion, mais la précède. Pour ces deux raisons, il est possible d'étayer l'hypothèse que ce connecteur « puis » ne prend pas la valeur d'une marque temporelle, mais davantage une marque de relance.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de relance d'une première proposition P par une proposition Q ont été :

après, aussi, c'est parce que, et puis même, là, mais, parce que, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is aussi (puis aussi), p'is ensuite (puis ensuite), p'is là (puis là).

*Vignette 7* : Connecteurs de relance d'une proposition P par une proposition Q

#### *Les connecteurs de temporalité*

*Connecteurs ordinaux* : les connecteurs ayant cette fonction permettent de situer un ordre temporel entre les différents événements P, Q etc. Dans le contexte précis de cette étude qui portait sur l'histoire de *Benjamin et la nuit*, les connecteurs ordinaux employés par les enfants ont été répertoriés à l'intérieur de la structure épisodique, permettant une organisation temporelle de la séquence de péripéties. Ce faisant, l'emploi de ces connecteurs, comme le

montre l'extrait 10, marque les relances dans une séquence précisément temporelle.

Extrait 10 : *Bein c'est que i' est allé faire une promenade. En premier, i' rencontrait le canard. Ensuite, i' marche encore longtemps. Ensuite, i' rencontrait... euh l'oiseau. Ensuite, y marche encore longtemps. I' rencontre un lion en deuxième. P'is, en troisième, i' rencontre un oiseau. P'is là, en quatrième, i' rencontre un ours polaire.*

L'extrait 10 permet de souligner l'organisation temporelle de la structure épisodique par l'intermédiaire de l'usage des connecteurs ordinaux. Il est intéressant de noter que les connecteurs ordinaux, contrairement aux autres connecteurs, ont toujours été utilisés dans un sens conventionnel. Cependant, il convient également de mentionner que seulement quatre enfants ont utilisé ce type de connecteurs. Ceux-ci provenaient tous d'un milieu hautement scolarisé. Seule une enfant a utilisé quatre connecteurs ordinaux dans son rappel, les trois autres ont utilisé « en premier ». Cette enfant, dont le discours est rapporté dans l'extrait 10, faisait partie du groupe de sujets le plus âgé, le groupe de maternelle. Étant née en octobre, elle venait tout juste d'avoir ses 6 ans.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'ordonner une première proposition P par rapport à une deuxième proposition Q et à une nième proposition ont été :  
en premier, en deuxième, en troisième, en quatrième, le premier.

*Vignette 8* : Connecteurs ayant comme fonction d'ordonner une première proposition P par rapport à une deuxième proposition Q et à une nième proposition

*Simultanéité-antériorité-postériorité* : les connecteurs assurant cette fonction servent à placer les événements du récit dans un ordre temporel. Parfois la marque temporelle indique le temps à l'intérieur d'une même composante et parfois entre deux composantes. Les propositions P et Q sont ordonnées linguistiquement par l'usage de ces connecteurs temporels. Cela permet à l'enfant d'organiser les événements, non plus de façon limitée à la suite énonciative suivant l'ordre chronologique des événements, mais en recontextualisant les marques temporelles entre les événements parfois inversés dans la suite énonciative. C'est donc dire que si P précède Q dans le récit, l'enfant peut effectivement énoncer P-Q, mais également Q après P ou P avant Q. L'extrait 11 illustre ce phénomène où le connecteur temporel rend possible l'inversion chronologique des événements P et Q.

Extrait 11 : *Après ça bein i' a dit à sa maman : Je rencontrère le lion qui avait peur des grands bruits. Pis aussi, bein avant là, bein i' a dit i' avait rencontré un canard.*

L'extrait 11 montre bien comment l'enfant, qui peut utiliser les marques temporelles dans son discours, peut produire ces énoncés non pas dans un ordre énonciatif conforme à la chronologie de l'histoire, mais peut manipuler cet ordre en utilisant les connecteurs adéquats. En effet, dans le discours de l'enfant rapporté dans l'extrait 11, l'ordre énonciatif place la rencontre avec le lion avant la rencontre avec le canard. Cependant, par l'usage du connecteur temporel « avant », l'enfant indique à son interlocuteur de replacer dans l'ordre chronologique les événements du récit : « avant » la rencontre avec le canard, ensuite la rencontre avec le lion. L'extrait 12 qui suit permet de placer deux événements se déroulant de façon simultanée dans l'histoire.

Extrait 12 : (L'enfant termine de rappeler la rencontre avec l'ours) *Après y'a marché, puis marché, puis y'a revu sa maman; puis là, sa maman a dit : je pensais que t'étais perdu.*

Dans cet extrait, le lecteur peut remarquer, en effet, que le connecteur « puis là » oblige l'interlocuteur à concevoir que, au moment où Benjamin (il) a revu sa maman, elle lui a dit son message. Les deux événements se superposent dans le même espace temporel. Par ailleurs, dans le même extrait, on peut remarquer que les événements, ponctués de « après » ou de « puis », invitent à une interprétation de la succession des événements les uns après les autres marquant ainsi la postériorité de Q à P, bien que la suite énonciative respecte l'ordre chronologique P-Q.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité entre une proposition P et une proposition Q ont été :

à la fin, alors (c'est alors que, c'est à ce moment), après, après ça, au début, avant, avant là, comme suite, ensuite, là, maintenant, p'is (puis), p'is après (puis après), p'is ensuite (puis ensuite), p'is là (puis là), quand, quand...là, un moment donné.

*Vignette 9* : Connecteurs d'antériorité, de simultanéité ou de postériorité entre une proposition P et une proposition Q

#### *Les connecteurs de causalité*

Quatre critères de définition employés par van den Broek (1990a, 1990b) permettent de circonscrire les connecteurs causaux : 1- la priorité temporelle de



la cause P sur la conséquence Q, 2- l'opérativité obligeant l'arrivée de la conséquence Q si et seulement si la cause P est toujours active, 3- la nécessité génère l'annulation de la causalité si on annule la cause P (non P donc non Q) et 4- la suffisance oblige l'annulation de la causalité si la conséquence est annulée (non Q donc non P). Ces quatre critères ont permis la classification de quatre catégories en les intégrant aux définitions formulées par Lecavalier (2003) : explication argumentative ou énonciative et conséquence argumentative ou énonciative<sup>4</sup>. Les deux premiers critères, priorité temporelle et opérativité, sont obligatoires pour l'expression causale alors que la nécessité et la suffisance marquent la force de la causalité. Le connecteur prendra une valeur argumentative lorsqu'il y a présence de nécessité et de suffisance dans le contexte de l'histoire et une valeur énonciative lorsqu'il y a absence de nécessité ou de suffisance.

Par souci de clarté, il convient de discuter d'emblée d'un exemple fictif. Le vase en cristal est lancé au bas d'une colline de deux mètres (P). Alors le vase se casse (Q). Il y a priorité temporelle de P sur Q : en premier, le vase est lancé, ensuite il se casse. Il y a opérativité entre Q et P : si le vase s'est cassé, c'est parce que le vase a été lancé. Si, dans l'histoire, un personnage avait attrapé au vol le vase, P aurait été annulé et donc Q ne serait pas arrivé, le vase ne se serait pas cassé. Il y a également nécessité et suffisance. Si le vase ne se casse pas, c'est parce qu'il n'est pas lancé et s'il n'est pas lancé, il ne se cassera pas. Un deuxième exemple permettra de bien saisir les nuances des quatre catégories de causalité. Hélène a peur du bruit (P) alors elle met des écouteurs (Q). La priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q sont présentes. Dans le contexte de ce bref récit exposé, la nécessité et la suffisance ne sont pas respectées. En effet si Hélène n'a pas peur du bruit (non P), est-ce à dire qu'elle ne mettra nécessairement pas d'écouteur (non Q)? Non, elle pourrait également vouloir mettre des écouteurs pour apprécier une musique (possibilité de Q). Par ailleurs, si Hélène ne met pas ses écouteurs (non Q), cela n'implique pas d'emblée qu'elle n'a pas peur du bruit (non P). Il est sans doute plus pertinent de faire l'inférence qu'il n'y a pas de bruit à ce moment précis de l'histoire. Ainsi, l'absence de nécessité et de suffisance donne à la causalité un sens large et portera alors une valeur énonciative. À l'inverse, la présence de la nécessité et de la suffisance renforce la relation causale et lui donne une valeur argumentative. Enfin, un sentiment d'explication prend forme lorsque, dans la suite énonciative, Q s'explique par P : Hélène met ses écouteurs parce qu'elle a peur du bruit. Un sentiment de conséquence émerge lorsque, dans la suite énonciative, P occasionne Q : Hélène a peur du bruit alors elle met ses écouteurs. C'est dans cette optique que les quatre catégories qui suivent ont

permis de classer les différents connecteurs utilisés par les enfants d'âge préscolaire dans le contexte du rappel de récit de *Benjamin et la nuit*.

*Explication argumentative* : les connecteurs ayant cette fonction impliquent la priorité temporelle de P sur Q, l'opérativité de l'occurrence de Q en présence de P, le critère de nécessité (si non P alors non Q) et celui de suffisance (si non Q alors non P). La formulation syntaxique qui accompagne une explication argumentative prend la forme suivante Q (CONNECTEUR) P, comme le montre l'extrait 13.

Extrait 13 : *I' a peur dans sa carapace parce qu'il fait noir.*

Dans l'extrait 13, on interprète la causalité même en l'absence du connecteur « parce que ». En effet, si l'on considère la suite énonciative « il a peur dans sa carapace, il fait noir », l'interlocuteur connecte de façon causale la présence du noir et la peur de la carapace. Par ailleurs, la noirceur (il fait noir = P) a une priorité temporelle sur la peur dans la carapace (il a peur dans sa carapace = Q). Mais encore, s'il ne fait pas noir (non P), nécessairement dans ce contexte il n'y a pas de peur dans la carapace (non Q) et s'il n'y a pas de peur dans la carapace (non Q), il est certain qu'il ne fait pas noir (non P). La relation causale, ici exprimée sous la forme « Q parce que P », répond aux quatre critères de la causalité. Il s'agit bien d'une explication argumentative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'explication argumentative entre une proposition P et une proposition Q ont été :  
à cause, mais, parce que, p'is (puis), pour.

*Vignette 10* : Connecteurs d'explication argumentative entre une proposition P et une proposition Q

*Explication énonciative* : les connecteurs ayant cette fonction implique également la priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q. La formulation syntaxique prend également la forme de Q (CONNECTEUR) P. Cependant, les critères de nécessité et de suffisance sont absents, ce qui donne à la causalité un sens large, tel qu'illustré dans l'extrait 14.

Extrait 14 : *Le lion, i' met des écouteurs pour pas entendre des bruits.*

Dans cet extrait, il y a effectivement priorité temporelle de P (pas entendre des bruits) sur Q (mettre les écouteurs). Il y a également opérativité : si le lion met les écouteurs, c'est que P est toujours actif (pas entendre les bruits). Cependant, s'il n'entend pas de bruit, cela engendre-t-il nécessairement

que le lion ne mette pas d'écouteurs? Il pourrait les mettre pour une autre raison. Acceptons toutefois que dans le contexte de l'histoire cela est peu probable. Il n'en demeure pas moins que si le lion ne met pas d'écouteurs, cela n'implique pas qu'il n'entendra aucun bruit. Dès lors, la causalité, ici exprimée sous forme de « Q pour P », est considérée comme une explication énonciative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'explication énonciative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

à cause, parce que, pour

*Vignette 11* : Connecteurs d'explication énonciative entre une proposition P et une proposition Q

*Conséquence argumentative* : les connecteurs assurant cette fonction impliquent la priorité temporelle de P sur Q, l'opérativité de l'occurrence de Q en présence de P, le critère de nécessité (si non P alors non Q) et le critère de suffisance (si non Q alors non P). La formulation syntaxique qui accompagne une conséquence argumentative, comme le montre l'extrait 15, prend la forme suivante P (CONNECTEUR) Q.

Extrait 15 : *L'ours i' disait qu'i avait froid des grandes nuits qui faisait froid fa' que (fait que) i' dit i' mettait ses vêtements chauds.*

Dans l'extrait 15, on interprète la causalité même en l'absence du connecteur « fait que ». En effet, si l'on considère la suite énonciative « il disait qu'il avait froid des grandes nuits qui faisait froid, il dit qu'il mettait ses vêtements chauds », l'interlocuteur connecte de façon causale le port des vêtements chauds et la présence des nuits froides. Par ailleurs, les grandes nuits froides et l'ours frileux (l'ours, il disait qu'il avait froid des grandes nuits froides qui faisait froid = P) ont une priorité temporelle sur le fait de mettre les vêtements chauds (il dit qu'il mettait ses vêtements chauds = Q). En outre, s'il ne fait pas froid (non P), nécessairement dans ce contexte, l'ours ne mettra pas ses vêtements chauds (non Q) et si l'ours ne met pas ses vêtements chauds (non Q), il est certain qu'il ne fait pas froid (non P). La relation causale, ici exprimée sous la forme « P fait que Q », répond aux quatre critères de causalité. Il s'agit d'une conséquence argumentative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de conséquence argumentative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

fa' que (fait que), p'is (puis), p'is là (puis là).

*Vignette 12* : Connecteurs de conséquence argumentative entre une proposition P et une proposition Q

*Conséquence énonciative* : les connecteurs ayant cette fonction impliquent la priorité temporelle et l'opérativité de P sur Q. La formulation syntaxique prend également la forme de P (CONNECTEUR) Q. Cependant, les critères de nécessité et de suffisance sont absents ce qui donne à la causalité un sens large. L'extrait 16 illustre cette catégorie de connecteurs causaux.

Extrait 16 : *I' y a un oiseau qui a peur de tomber. Alors, i' met un parachute.*

Dans cet extrait, il y a effectivement priorité de P (l'oiseau qui a peur de tomber) sur Q (mettre un parachute). Il y a également opérativité : si l'oiseau met le parachute, c'est que P est toujours actif (l'oiseau a toujours peur de tomber). Cependant, si l'oiseau n'a pas peur de tomber, cela n'engendre pas nécessairement qu'il ne mette pas son parachute. Il pourrait le mettre pour une autre raison. Toutefois, dans le contexte de l'histoire, cela est peu probable. Il n'en demeure pas moins que si le l'oiseau ne met pas de parachute, cela n'implique pas qu'il n'a plus peur de tomber. Dès lors, la causalité, ici exprimée sous forme de « P alors Q », est considérée comme une conséquence énonciative.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de conséquence énonciative entre une proposition P et une proposition Q ont été :

alors, c'est parce que (dans le sens de alors), et p'is (et puis), fa' que (fait que), fa' que là (fait que là), mais, p'is (puis), p'is là (puis là).

*Vignette 13* : Connecteurs de conséquence énonciative entre une proposition P et une proposition Q

### *Autres connecteurs*

*Condition* : les connecteurs ayant une fonction de condition viennent préciser l'occurrence d'un événement en fonction d'un autre : P survient si et seulement si Q arrive. L'extrait 17 illustre l'emploi d'un connecteur qui marque la condition.

Extrait 17 : *Quand* personne le voit, i' a froid p'is i' met des vêtements chauds.

Dans l'extrait 17, la suite énonciative, bien que marquant également la temporalité, indique davantage : si et seulement si personne le voit, il met des vêtements chauds.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de condition entre une proposition P et une proposition Q ont été :  
quand, p'is aussi (puis aussi), si.

*Vignette 14* : Connecteurs de condition entre une proposition P et une proposition Q

*Restriction* : les connecteurs ayant une fonction de restriction prennent le sens de « sauf ». Q vient baliser P comme c'est le cas dans l'extrait 18.

Extrait 18 : *Chez eux, i' sont tous comme ça (fait une moue par le bas avec sa bouche) parce qu'ils ont peur. Mais pas la mère, elle sourit.*

Dans l'extrait 18, P permet d'affirmer que tous les personnages de la famille, « chez eux », sont d'un même caractère à l'exception de la mère. Ainsi, sans conditionner la fréquence du caractère en fonction de P comme c'est le cas dans la condition, Q vient limiter la portée de P.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de restriction entre une proposition P et une proposition Q ont été :  
mais, p'is (puis), fa' que (fait que), sauf que.

*Vignette 15* : Connecteurs de restriction entre une proposition P et une proposition Q

*Opposition* : les connecteurs ayant une fonction d'opposition permettent de mettre en relief un élément commun entre P et Q, tout en

permettant d'exclure Q de P par un élément distinctif. Dans l'optique d'une opposition, comme dans l'extrait 19, l'affirmation de la proposition P trouve à la fois prolongation d'un élément commun dans la proposition Q et distinction.

Extrait 19 : *Le lion a peur du bruit, mais Benjamin a pas peur de cela.*

Si l'extrait 19 permet de supposer que le lion (P) et Benjamin (Q) ont tous les deux une peur (élément commun); le connecteur « mais » vient opposer la peur spécifique implicite de Benjamin à celle spécifique du lion.

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction d'opposition entre une proposition P et une proposition Q ont été :

mais, parce que, p'is (puis), p'is là (puis là), sauf que

*Vignette 16* : Connecteurs d'opposition entre une proposition P et une proposition Q

*Rectification* : les connecteurs ayant une fonction de rectification, comme dans l'extrait 20, permettent à l'enfant de corriger la véracité de l'énoncé précédent : Q est vrai et P devient faux dans le contexte de l'histoire.

Extrait 20 : *I' imaginait qu'i y avait des fantômes, mais c'était pas vrai.*

Dans l'extrait 20, le connecteur « mais » oblige l'interlocuteur à postuler l'inverse de ce qui a été dit : Il imaginait qu'il y avait des fantômes mais, en fait, il n'y en a pas en réalité (dans la réalité de la fiction de ce récit).

Les différents connecteurs répertoriés dans les protocoles des enfants ayant une fonction de rectification entre une proposition P et une proposition Q ont été :

fa'que (fait que), mais.

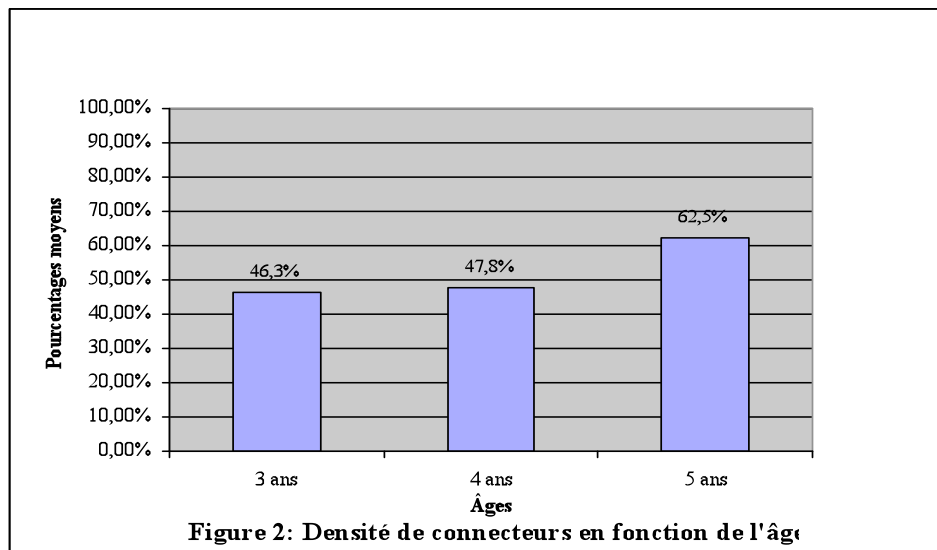
*Vignette 17* : Connecteurs de rectification entre une proposition P et une proposition Q

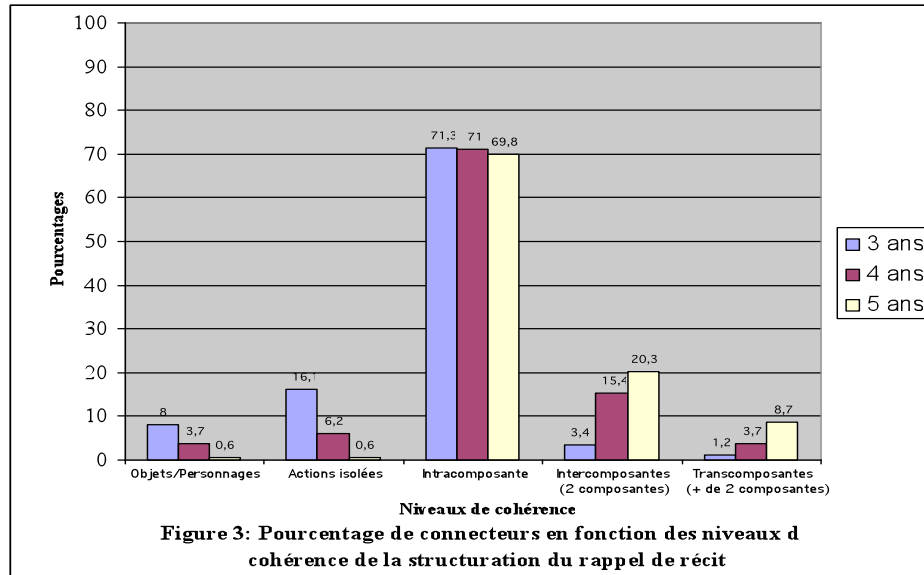
Les différentes catégories de connecteurs sont employées par les enfants de tous les groupes d'âge. Cette classification peut devenir utile pour le pédagogue qui a le souci d'évaluer la diversité des connecteurs utilisés par les enfants dont il a la responsabilité éducative, et ce, afin de les soutenir pour qu'ils étendent et transforment l'usage des connecteurs dans diverses situations de discours narratifs dans le quotidien.

***Résultats des analyses quantitatives menées a posteriori : aspect développemental***

La classification des connecteurs ne permet pas de souligner une différence dans l'emploi des connecteurs chez les jeunes enfants. Ce seul constat pousserait à avancer une hypothèse selon laquelle l'acquisition des connecteurs chez le jeune enfant du préscolaire, telle que mesurée par la production dans un contexte de rappel de récit, ne suit pas une évolution développementale. Aussi, à la suite de cette classification émergeant de l'analyse qualitative, deux analyses quantitatives ont été réalisées afin de vérifier s'il y avait une distinction développementale à mettre en relief dans l'usage des connecteurs.

La Figure 2 montre la moyenne de la densité de connecteurs dans le discours des enfants (nombre de connecteurs/nombre de propositions) en fonction de leur âge. Bien qu'un certain bond puisse être souligné entre les âges de 4 et 5 ans, l'analyse de variance montre qu'il n'y a pas de différences significatives entre les trois groupes d'âge [ $F_{(2, 81)} = 0,941$ ;  $p > .05$ ]. C'est donc dire qu'en termes de quantité, telle que rendue par la densité de connecteurs dans le discours, il n'y a pas de différence significative entre les groupes d'âge.





Bien qu'il n'y ait pas, en termes de quantité, de différence statistique significative dans l'utilisation des connecteurs, il y a une différence qualitative dans l'emploi des connecteurs. En effet, la Figure 3 présente le pourcentage des connecteurs utilisés en fonction du niveau de cohérence dans la structuration du rappel de récit. On peut remarquer, dans la Figure 3, que les enfants d'âge préscolaire utilisent majoritairement les connecteurs pour marquer les relations à l'intérieur d'une même composante du récit. Les enfants marquent ainsi la cohérence de façon très locale et les auteurs de cette étude préférèrent parler alors de cohésion. Par ailleurs, la Figure 3 montre également l'émergence d'une transformation développementale essentielle dans le rappel de récit. En effet, à l'âge de 3 ans, outre les connecteurs utilisés pour marquer la cohésion à l'intérieur d'une composante du récit, l'enfant semble utiliser majoritairement les autres connecteurs pour marquer les premiers niveaux. Ainsi, il marque des relations entre des objets/personnages (8,0%) peu importants dans le récit, objets/personnages qu'il voit sur la page couverture du livre et il marque des relations entre des actions (16,1%) qui sont plausibles à partir des illustrations qu'il a vues dans le livre, mais qui ne contribuent pas à la construction d'une des composantes du récit, ce que l'on nomme ici des actions isolées. Il semble que ces marques de relations utilisées par les enfants âgés de 3 ans se transforment graduellement entre les âges de 4 et 5 ans au profit de l'utilisation des connecteurs marquant alors davantage les relations entre les composantes



du récit. On peut souligner que le pourcentage des connecteurs utilisés par les enfants âgés de 4 ans pour marquer les relations entre objet/personnages (3,7%) et entre actions isolées (6,2%) est en diminution par rapport aux enfants âgés de 3 ans, et ce, au profit des relations entre deux composantes du récit (15,4%). Cette transformation s'accroît en comparaison avec les enfants âgés de 5 ans. Alors que ces derniers n'utilisent presque pas les connecteurs pour marquer des relations entre objets/personnages ou entre actions isolées (0,6%), ces enfants plus âgés marquent davantage la cohérence de leur récit en utilisant les connecteurs pour unir deux composantes du récit (20,3%) ou plus de deux composantes du récit (8,7%). L'analyse de ces résultats chez de jeunes enfants francophones du Québec rejoint les conclusions de Bloom (1998) qui affirme que, entre les âges de 3 ans et 5 ans, l'enfant doit étendre les acquisitions qu'il a faites dans la structuration des séquences additive-temporal-causal au niveau de la phrase en les réorganisant à un niveau supérieur, celui de la structuration même du discours narratif.

Enfin, les analyses de variance ne montrent pas de différence significative au niveau des cohésions locales, c'est-à-dire pour les catégories objets/personnage, actions isolées et intracomposantes. Ceci s'explique possiblement en partie parce que les enfants âgés de 3 ans utilisent largement ce type de cohésion locale et que cette capacité perdure en s'intégrant aux nouvelles capacités des enfants âgés de 4 et 5 ans. Par contre, en ce qui concerne les connecteurs permettant d'unir différentes composantes du récit, les analyses de variance montrent des différences significatives en fonction des groupes d'âge [intercomposantes :  $F_{(2, 81)} = 4,67$ ;  $p < .05$  – transcomposantes:  $F_{(2, 81)} = 4,46$ ;  $p < .05$ . C'est donc dire qu'à 4 et à 5 ans, en plus d'intégrer les capacités construites antérieurement, une nouvelle capacité à utiliser les connecteurs à un niveau de cohérence qui permet d'unir les différentes composantes du récit est en train d'émerger. De manière significative, plus les enfants sont âgés, plus ils utilisent leurs connecteurs pour marquer des relations entre 2 composantes du récit (intercomposantes) ou entre plus de 2 composantes du récit (transcomposantes). À l'inverse, moins ils sont âgés, plus ils marquent des relations locales entre objets/personnages, actions isolées ou à l'intérieur d'une même composante du récit (intracomposante).

Ces résultats semblent soutenir l'hypothèse que les enfants, sans apporter de changement majeur dans la quantité de connecteurs utilisés dans leur discours, effectuent une reconstruction importante du point de vue qualitatif en transformant leurs connaissances déjà acquises autour des connecteurs. À l'âge de 3 ans, ceux-ci servent surtout à un niveau local alors que, plus tard, ils permettent d'unir différentes composantes du récit, donnant un niveau de cohérence global au rappel de récit.

## Conclusion

Bien que cette étude reste exploratoire, il n'en demeure pas moins qu'elle offre des avenues intéressantes à exploiter. La méthodologie utilisée permet de suivre l'évolution de l'utilisation des connecteurs chez l'enfant d'âge préscolaire en fonction de la cohérence du rappel de récit. De plus, si la majorité des études rapportant les représentations des enfants au regard des connecteurs avance des conclusions au regard de l'emploi de trois connecteurs spécifiques, c'est-à-dire « et », « après » et « parce que » (and, then, because), la présente offre un nouveau regard en répertoriant, à l'intérieur même du discours narratif de jeune enfants du Québec, une grande variété d'utilisation de divers connecteurs à caractère polyvalent. Dans la prolongation de la présente étude, des résultats concernant la fréquence d'utilisation des différents connecteurs devraient pouvoir mettre en relief quels sont les connecteurs les plus utilisés en fonction de l'âge.

Dans une optique prospective, cette étude devrait être poursuivie en confrontant la grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs, construite ici par le recours des 82 premiers rappels de récit d'enfants ayant participé à l'étude, à l'ensemble des 421 enfants ayant effectué un rappel de récit autour de *Benjamin et la nuit*. Cette fois, la grille existant déjà, il sera possible de procéder à une procédure traditionnelle d'interjuges qui permettraient de vérifier le taux d'accord entre juges indépendants dans l'optique de valider la présente étude. Dans cette partie exploratoire, la grille d'analyse de l'utilisation des connecteurs chez l'enfant du préscolaire ne provenait pas de catégorisations existant *a priori* à la prise de données effectuée avec les enfants. Au contraire, c'est par un processus itératif autour des 82 premiers rappels de récit que les premières catégorisations ont été déterminées et décrites dans cette partie de l'étude. C'est en partant des rappels des enfants et en cherchant des régularités dans ces rappels que les catégories ont été construites, puis décrites en tentant de définir à la fois les critères permettant d'inclure un connecteur présent dans le rappel dans une catégorie et ceux permettant d'exclure un connecteur de cette même catégorie. Ce processus de condensation par abstraction (Van der Maren, 2003) a été répété avec les 82 rappels afin de préciser les différentes classes. La conceptualisation de la grille provient donc d'une manipulation de ces données empiriques, des connecteurs présents dans les rappels des enfants, par l'intermédiaire d'une démarche inductive (Huberman & Miles, 1994) partant de données *in situ* vers la construction d'une théorie descriptive et qualitative autour de ces données. Comme le souligne Richardson (1999), il convient effectivement que le chercheur s'attarde à construire des analyses qualitatives autour du discours en permettant que les catégories émergent des

données plutôt que de les définir *a priori*. Plusieurs auteurs partagent également cette position lorsqu'il est question de l'analyse qualitative de discours (Edwards, 1997; 2002; Edwards & Potter, 1993). Par contre, ce processus itératif a amené le remaniement des catégories et des descriptions de ces catégories toujours avec les mêmes 82 rappels. Dans ce processus de triangulation des données (Huberman & Miles, 1994; Van der Maren, 2003), il y a donc possibilité que l'opérationnalisation des catégories construites soit, d'une part, biaisée par cette « sur-manipulation » et, d'autre part, opérationnelle que pour les 82 protocoles manipulés.

C'est précisément afin de pallier ce danger méthodologique que la grille d'analyse, maintenant construite avec ces 82 premiers protocoles, sera ultérieurement confrontée à l'entrée de 339 nouveaux protocoles (421-82) de rappels de récits d'enfants différents âgés entre 3 et 6 ans. Si l'opérationnalisation de la grille d'analyse ici conçue permet la classification de ces nouvelles données, la grille pourra ainsi étayer un argumentaire de validation, au sens large. Van der Maren (2003) explique en effet que cette vérification des interprétations issues de la construction d'une grille d'analyse par l'intermédiaire de matériel résiduel (ici, les 339 rappels de récit restants) permet une validation des hypothèses de classification des premières données.

Enfin, il convient de souligner que ce type de méthodologie inductive a été essentiel pour accéder à la représentation des enfants. Il aurait été impossible de procéder à la description des représentations des enfants en fonctionnant strictement de manière déductive partant d'un cadre d'analyse déterminé *a priori* strictement selon une logique de l'adulte et « refouler » sur les rappels de récit des enfants. Le discours tenu par l'enfant est un acte interprétatif. Il inclut donc nécessairement les représentations et les constructions du sujet. Toute étude qui tente de retracer la genèse d'un savoir socialement conventionné chez l'enfant doit se permettre une souplesse quant à la convention pour le profit de cerner la compréhension et l'expression propre à l'enfance. Les recherches qualitatives en ce sens sont primordiales et, bien que s'éloignant d'une logique « mature » dans la description des représentations enfantines, elles doivent faire preuve d'une rigoureuse logique dans le déploiement méthodologique menant à ces descriptions.

## Notes

<sup>1</sup> Les auteures de ce texte souhaitent remercier Jacques Lecavalier qui, par ses critiques, a permis de bonifier le texte. La présente étude a été financée par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada. Les opinions et les interprétations figurant dans le présent article sont celles des auteures et ne

représentent pas nécessairement celles du Gouvernement du Canada. Project number: 0612838

- <sup>2</sup> Cette procédure interjuges a servi l'objectivation de la démarche d'analyse qualitative afin de permettre une construction rigoureuse des critères de classification induits par la considération des données *in situ*. Il convient de souligner qu'elle ne représente pas, à cette étape exploratoire de la recherche, une validation. La validation, au sens large, suivra dans les travaux ultérieurs alors que les 339 rappels de récit, constituant le matériel résiduel (421 rappels - 82 ayant servi la construction de la grille), seront analysés à partir de la présente grille en établissant un taux d'accord interjuges sur 10% des protocoles résiduels.
- <sup>3</sup> Cette étude exploratoire mérite encore d'être précisée. Dans l'exemple ici présenté, le lecteur peut remarquer l'inclusion de certaines prépositions dans la classification des connecteurs utilisés par les enfants. Certaines de ces prépositions apparaissent émerger sous une fonction de connecteur. Ainsi, le choix a délibérément été fait de ne pas exclure d'emblée les prépositions, mais d'inclure ces opérateurs syntaxiques dans l'ensemble des connecteurs, et ce, même si le groupe prépositionnel n'enclasse pas un énoncé infinitif. Une attention particulière sera portée sur le statut des prépositions utilisées par les enfants dans les travaux futurs.
- <sup>4</sup> Lecavalier, qui a étudié l'emploi des connecteurs dans les textes écrits par de jeunes étudiants adultes de niveau collégial, a défini différentes catégories de causalité de façon exhaustive. Dans la présente étude, les connecteurs de causalité ont été regroupés par l'intermédiaire de la construction de quatre classes causales, non pas pour « réduire » les travaux de Lecavalier, mais pour s'ajuster aux données ici collectées auprès de très jeunes enfants.

## Références

- Bateman, J.A. & Rondhuis, K.J. (1997). Coherence relations : Towards a general specification. *Discourse Processes*, 24, 3-49.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Dans W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology* (5e ed.) (pp. 309-370). New York : John Wiley & Sons.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Fortier, C., Sanchez, C. & Renaud, J-S. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance*. Document I : Rapport de recherche déposé au *Programme de partenariats en développement social*, Développement des ressources humaines, Canada.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Carrell, P.L. (1982). Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly*, 16(4), 479-488.

- Charolles, M. (2002). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Revue Internationale de la Linguistique Française : Travaux de Linguistiques, La Cohérence Textuelle, Cohésion et Rupture*, 29, 125-151.
- Charolles, M. (1988). Les études sur la coherence, la cohesion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles Linguistiques*, 2, 45-66.
- Edwards, C.P. (2002). Evolving questions and comparative perspectives in cultural/historical research. *Human Development*, 45, 307-311.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London : Sage Publications.
- Edwards, D. & Potter, J. (1993). Language and causation : A discursive action model of description and attribution. *Psychological Review*, 100(1), 23-41.
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget: Un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie Française*, 42(1), 69-76.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Glaserfeld, E. (1996). L'interprétation constructiviste de l'épistémologie génétique. Dans O.Z. Mantovani de Assiz, M.C. de Assiz & Z. Ramozzi-Chiarottino (Eds.), (Piaget, theory and practice), *Actes de la 4<sup>e</sup> rencontre internationale : International Symposium on Genetic Epistemology. Aguas de Lindoia (Brazil) : University of Sao Paulo & University of Campinas*, 176-182.
- Glaserfeld, E. (1983). Learning as Constructive Activity. Dans J. Bergeron & N. Herscovics (Eds), *Actes de la cinquième rencontre annuelle : North American Group of Psychology in Mathematics Education*, vol. 1. Montréal : PME-NA, 41-101. (Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/082.pdf>)
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London : Longman.
- Hensen, M-B.M. (1998). The semantic status of discourse markers, *Lingua*, 104, 235-260.
- Henriquez, G. (2004). *La formation des raisons chez l'enfant. Études sur l'épistémologie*. Sprimont : Mardaga.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.428-444). Thousand Oaks : Sage Publications.

- Jucker, A.H. & Ziv, Y. (1998). *Discourse markers. Description and theory*. Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Lecavalier, J. (2003). *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relations dans les cours de français du collégial*. Thèse de doctorat inédite. Faculté des études supérieures. Université de Montréal.
- Levy, E.T. (2003). Coherence in discourse : Past and futur experimental work. *Human Development*, 46, 194-196.
- Levy, E.T. (1999). A social-pragmatic account of the development of planned discourse. *Human Development*, 42, 225-246.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit*. Document III : Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- Noelting, G (2004). *La connaissance comme interaction entre un sujet logique et un objet en étendue*. Séminaire présenté au Groupe interdisciplinaire de recherche sur le développement et l'apprentissage en adaptation scolaire et sociale (GIRDAS). Université de Sherbrooke, Sherbrooke : 14 octobre. Conférence inédite.
- Olson, D.R. (1998). *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz.
- Östman, J-A. (1999). Coherence through understanding through discourse patterns : Focus on new reports. Dans W. Bublitz, U. Lenk & E.Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written disourse. How to create it and how to describe it* (pp.77-100). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: PUF.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève : Muriende.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Richardson, J. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69 (1), 53-82.

- Sawyer, K. (2003). Coherence in discourse : Suggestion for future work. *Human Development, 46*, 189-193.
- Seidlhofer, B. & Widdowson, H. (1999). Coherence in summary : The context of appropriate discourse. Dans W. Bublitz, U. Lenk & E. Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse. How to create it and how to describe it* (pp.205-219). Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Shapiro, L.R. & Hudson, J.A. (1997). Coherence and cohesion in children's stories. Dans J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing in the production and comprehension of text* (pp.23-48). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, R., Knott, A., Oberlander, J., McDonald, S., Oberlander, J. & Stevenson, R. (2000). Interpreting pronouns and connectives : interactions among focusing, thematic roles and coherence relations. *Language and Cognitive Processes 15*(3), 225-262.
- Sulzby, E. (1991). The development of the young child and the emergence of literacy. Dans J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp & J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp.273-285). New York : Macmillan Publishing Company.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes, 15*, 249-275.
- van den Broek, P. (1990a). The causal inference maker : towards a process model of inference generation in text comprehension. Dans D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading*. (pp.423-445). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- van den Broek, P. (1990b). Causal inferences and the comprehension of narrative text. Dans A.C. Grasser, & G.H. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 175-196). San Diego, CA : Academic Press.
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S-G. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp 85-108). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Wells, G. (2004). Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture and Activity, 11*, 70-77.

**Hélène Makdissi**, Ph.D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Ses recherches se situent principalement dans le domaine de la littératie. Sur le plan méthodologique, elle emprunte notamment les voies des entrevues cliniques piagésiennes et de l'analyse qualitative mettant en relief les régularités observées systématiquement chez plusieurs enfants pour identifier divers niveaux de développement.

**Andrée Boisclair**, Ph.D., est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université Laval. Ses domaines d'expertise sont les suivants : développement de l'enfant, psycholinguistique développementale, développement de la lecture/écriture chez l'enfant sourd. La perspective adoptée dans ses travaux de recherche est constructiviste et développementale en ce que le questionnement porte constamment sur l'activité constructive du sujet apprenant.

**Catherine Fortier** est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle a travaillé comme assistante de recherche auprès des professeures Makdissi et Boisclair. Ses intérêts s'inscrivent dans le cadre des recherches menées par ces deux chercheuses, et plus particulièrement dans le volet consacré au développement du sens des connecteurs chez le jeune enfant d'âge préscolaire.