

L'ACQUISITION DES ENONCES COMPLEXES EN L1 (EWE) ET EN L2 (FRANÇAIS) DANS LES DISCOURS PROCEDURAUX ET EXPLICATIFS. COMPARAISON ACQUISITIONNELLE¹

Kossi Souley GBETO
Université de Lomé (Togo)
gbetok@yahoo.fr

Résumé

Cette communication aborde la question de l'acquisition des énoncés complexes dans la structuration des discours procéduraux et explicatifs en L1 (éwé), en L2 (français). Les genres discursifs sur lesquels nous travaillons sont les règles de jeu et les recettes de cuisine. En effet, une bonne capacité discursive demande la maîtrise des mécanismes linguistiques intégrant plusieurs propositions entre elles en vue de la construction d'énoncés complexes. (Bocaz, 1989)). Nous cherchons dans ce travail à montrer comment la cohésion et la connexité se développent tant dans la L1 que dans la L2 par le développement des énoncés complexes. Nous présenterons une étude comparative qui nous conduira à analyser l'acquisition des énoncés complexes chez les élèves togolais pris à trois paliers de scolarisation. Nous nous appuyons sur les données orales de discours procéduraux et explicatifs enregistrés et transcrits dans le cadre de l'enquête transversale en cours au Togo, en milieu scolaire. Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet multilatéral et interdisciplinaire CORUS / AUF / Cognitive « Appropriation du français langue de scolarisation en situation diglossique ».

Mots-clés : Acquisition, discours procéduraux, langue seconde (L2), langue maternelle (L1), énoncés complexes.

Abstract

This paper addresses the issue of the acquisition of complex utterances I structuring procedural and explanatory discourses in L1 (Ewe), in L2 (French). Discursive genres I am interested in are rules of games and recipes. Indeed, a good discursive ability requires the

¹ Cette communication a été présentée au colloque de Paris X « Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique » le 24 février 2005.

command of linguistic mechanisms that incorporate several propositions between themselves for the building of complex utterances (Bacaz,1989). I seek in this work to show how both cohesion and connecting develop in acquiring schooling language as well as L1 through development of complexes utterances. I'm presenting a comparative study that will lead us to examine the acquisition of complex utterances with Togolese pupils selected from three schooling levels. I use oral data of procedural and explanatory discourses that are recorded and transcribed in the scope of current transversal investigation in Togolese schools. This study comes up in the framework of the multilateral and interdisciplinary project, CORUS.AUF/Cognitique "Suitability of French Schooling Language in Diglossic Situation"

Keywords : Acquisition, procedural discourses, complex utterances, first language second language.

INTRODUCTION

La présente étude porte sur la structuration des énoncés dans les discours procéduraux chez les élèves appartenant à trois paliers d'acquisition. Elle s'inscrit dans le cadre des recherches visant à décrire les lectures d'élèves à travers leurs activités discursives. Ces descriptions visent à mettre en relation deux niveaux d'analyses :

- le premier concerne la façon dont les élèves construisent leur représentation globale d'un événement complexe perçu ou conçu au niveau conceptuel.
- Le second, la façon dont ils mettent en œuvre leur lecture dans la formulation linguistique. Les recherches acquisitionnelles sur l'organisation discursive (Hickman, 1987) ont mis en relation ces deux niveaux d'organisation de la langue.

Notre objectif étant la description de la compétence discursive des sujets selon le degré de condensation et selon la complexité des énoncés dans les différents paliers, nous abordons cette réflexion d'abord selon la structuration des procédures en énoncés monopropositionnels. Puis nous répartirons les différents types d'empaquetage et l'organisation de l'information par parataxes (syndèse et asyndèse) puis par hypotaxe. Enfin nous comparons les structures des deux langues (éwé et français) dans l'organisation syntaxique des énoncés complexes².

I. CADRE THEORIQUE

1 – 1 Définitions :

1-1-1 Les discours procéduraux et explicatifs

A la différence des récits, textes à visée épistémique ou didactique dont la finalité est de comprendre en vue de retenir, les textes de consignes d'action ont pour objectif de comprendre en vue d'agir. Il s'agit d'une compréhension finalisée par des objectifs d'action.

² Ce programme de recherche multilatéral « Appropriation du français et acquisition des connaissances via la scolarisation en situation diglossique » (2001 – 2005) constitue une Action de Recherche Partagée de l'AUF au Réseau Sociolinguistique et Dynamique des Langues ; il est soutenu parallèlement par le programme CORUS et l'ACI « Ecole et Sciences Cognitive ». Il regroupe des linguistes, des psycholinguistes, des psychologues de la cognition, des didacticiens de la langue et des disciplines.

Les discours procéduraux sont des textes qui prescrivent des actions, encore appelés textes instructionnels ou injonctifs, qui relèvent du dire de faire. Ce sont des textes à finalité pragmatique (Richard, 1991 : 24 – 33, Heurley, 1990 : 64 – 67). Ces discours procéduraux s'appuient eux aussi sur des explications. Ainsi, ils comportent une composante cognitive renvoyant à la compréhension et à la représentation des liens de causalité observable à différents niveaux du développement.

Les discours procéduraux sont utilisés dans la société et regroupent entre autres les recettes de cuisine, les notes explicatives, les prescriptions pharmaceutiques, les modes d'emploi, bref tous les textes directement orientés à l'action. Nous étudions les règles de jeu et les recettes de cuisine. En effet, les discours procéduraux et explicatifs posent des problèmes psycholinguistiques évidents car leurs conduites montrent comment la pratique explicative met en œuvre les composantes discursives des apprenants notamment dans la gestion des savoirs, l'élaboration de la référence, les conduites métalinguistiques. Ils posent aussi des problèmes sociolinguistiques dans la mesure où les apprenants n'ont pas toujours la même expérience des textes procéduraux dans leurs divers bords langagiers, ni la même expérience des formes utilisées. Manifestement, les sujets gardent un certain niveau de généralité dans la description des actions (Cordier 1991 : 119 – 128). Et cela peut être interprété comme le premier indicateur de l'importance psychologique attribuée à l'action dans la chaîne des interventions. Dans cette perspective, expliquer, c'est faire comprendre et non agir sur l'autre au moyen du discours. Expliquer revient donc à formuler les liens psychologiques hypothétiques entre le degré de représentativité de l'action et les caractérisations comportementales.

La condensation est une notion qui rend compte du degré de complexité du discours en terme de nombre de propositions par énoncé et des hiérarchisations entre propositions d'un énoncé. Ce concept est utilisé dans les travaux traitant des énoncés complexes. A différents niveaux du processus d'acquisition de la L2, le degré de la condensation évolue significativement. (Noyau & Paprocka, 2001).

Pour s'acquitter d'une tâche verbale complexe ayant une visée communicative, tout sujet sélectionne des informations, les linéarise et les formule (W. Levelt, 1989). L'analyse des produits réalisés à différents moments du parcours scolaire permet de caractériser le développement de la compétence discursive. Les recherches dans ce domaine montrent l'existence des principes sémantiques, pragmatiques et phrastiques qui régissent l'organisation du discours.

1-1-2 La condensation

La condensation est une notion qui permet de définir le degré de complexité du discours en termes de nombre de propositions par énoncé et des hiérarchisations entre propositions d'un énoncé. Il s'agit, selon Noyau & Paprocka Piotrowska (2000), d'une "modalité du façonnage grammatical des informations". Nous pourrions représenter cette relation par l'équation suivante³ :

³ Nous tenons à préciser que ceci est un schéma simple et que le taux brut de condensation n'est pas le tout pour aborder des comparaisons acquisitionnelles.

Degré de condensation =
$$\frac{\text{Nombre de propositions}}{\text{Nombre d'énoncés}}$$

Elles rappellent que l'axe parataxe/hypotaxe constitue normalement "l'expression iconique dans la grammaire de la structuration linéaire vs hiérarchisée des conceptualisations". Il nous faut alors définir clairement le rôle de la subordination, puisqu'elle vient rompre la linéarité du récit et nous amène à nous poser la question suivante : pourquoi produit-on un texte ?

Il importe ainsi de bien définir le(s) rôle(s) des propositions subordonnées. D'un point de vue énonciatif et sémantique, il apparaît que ces propositions dépendantes lèvent, annulent ou modifient une partie du sens qu'elles construisent, en fonction du type de relation qui s'établit entre elles et les propositions auxquelles elles se rattachent. Il s'agit de distinguer entre divers sous-types de subordination : les complétives, les relatives, les circonstancielles etc.

Quand il y a condensation dans l'organisation des informations au niveau conceptuel, la formulation renferme des modes d'organisation syntaxique par parataxe et par hypotaxe qui peuvent être manifestés par des gammes de variables selon les langues. La parataxe utilise deux procédés : la juxtaposition et la coordination, dans l'hypotaxe (haut degré de condensation), on a la subordination. Dans une étude sur la complexité syntaxique, Berman & Slobin (1994) soulignent que les choix faits relèvent de la façon dont l'expérience est « filtrée »⁴ dans une langue particulière.

1-1- 3 La parataxe et l'hypotaxe

Les langues possèdent des moyens multiples et variés de construire des liens de dépendance entre propositions. Il s'agit, selon Noyau & Paprocka Piotrowska (2000, p. 93 – 94) d'un "continuum de mise en dépendance et d'intégration qui peut être décrit selon plusieurs axes : parataxe/hypotaxe, syndèse/asyndèse, etc."

La parataxe et l'hypotaxe sont des modes d'organisation syntaxique qui combinent des procès en structures relationnelles diverses (additive, cause, but, temporo-aspectuelles) à la surface du texte. On distingue deux types de liens interpropositionnels par parataxe : la parataxe asyndétique (juxtaposition des propositions) établit des liens sans aucune marque lexicogrammaticale entre les propositions, par opposition à la parataxe syndétique où les relations sont marquées par des structures de coordination sémantiquement différenciées (addition, opposition, conséquence).

La subordination (lien par hypotaxe) marque la relation de dépendance d'une proposition par rapport à l'autre. Les subordonnées assument différentes fonctions (temporelle, causale, spécifiant des entités ou des événements) dans le discours.

1-1- 4 L' énoncé et la proposition

Les concepts sur lesquels il nous paraît nécessaire de nous appesantir sont ceux d'*énoncé* et de *proposition*.

⁴ Selon Berman & Slobin (1994), le « filtrage » permet d'examiner les moyens linguistiques employés par les locuteurs de différentes langues.

« Unité d'énonciation, on appelle énoncé ce que produit un énonciateur au cours d'une acte d'énonciation unique, et qui, pour lui, forme un tout, ce qui va avoir des conséquences sur la forme prosodique » (Groussier & Rivière, 1996). Dans la pratique, il n'est pas aisé de faire le distinguo entre un énoncé et une phrase. « On peut faire l'hypothèse que la phrase et l'énoncé renvoient à deux courants distincts de la linguistique : une linguistique issue de la grammaire générative, définissant une grammaire qui se donne comme unité et catégorie a priori la phrase et pour qui l'énoncé ne serait que le substrat empirique, une linguistique du discours pour laquelle l'énoncé est une unité d'analyse d'où émergeraient les catégories. » (Léon, 2003, p.5). un énoncé simple est un énoncé indépendant constitué d'une seule proposition qui n'entre pas dans une opération d'enchaînement. C'est un énoncé mono-propositionnel. Par contre, les énoncés complexes sont des énoncés contenant plusieurs propositions enchaînées. Ils sont formés de plusieurs propositions indépendantes ou interdépendantes (liaisons hypotactique / paratactique).

II. METHODOLOGIE

2-1 Le corpus

Le corpus qui est à la base de cette étude est constitué de 60 discours procéduraux et explicatifs oraux produits dans deux genres : les règles du jeu et les recettes de cuisine recueillis auprès de 30 locuteurs répartis en trois groupes. Ces données ont été recueillies à l'école primaire Kouakoumey (Lomé) puis dans les collèges du Grand Plateau et Mon Berger (Lomé).

Tableau 1 : Etablissement et dates d'enregistrement

Date d'enregistrement	Etablissement	Nombre d'informateurs
28/08/2002	Le Grand Plateau	10 élèves
25/03/2003	Ecole Primaire Publique Kouakoumey	10 élèves
19/03/2004	Mon Berger	10 élèves

2-2 La procédure d'enregistrement

Les entretiens ont été réalisés face à face élèves/enquêteurs en présence d'un magnétophone. Ils ont lieu à l'école au moment où se déroulent d'autres cours. Seuls les maîtres ou les chefs d'établissement, les deux enquêteurs (un pour recueillir les données en L1 et l'autre pour la L2) s'installent dans deux salles différentes ou dans une salle mais chacun dans son coin.

Ils préparent le matériel (magnétophones, micro, cassettes, papiers). Accompagnés par un responsable de l'établissement, le binôme est introduit en classe pour une première prise de contact avec les élèves. Nous assurons que les élèves ont l'âge requis correspondant au palier retenu et qu'ils ont le gengbé ou l'éwé comme langue première (désormais L1).

Les élèves sortent un à un de la salle pour être enregistré. Dès que l'enregistrement se termine, l'élève intègre sa classe en attendant la fin de la production orale pour exécuter la tâche écrite.

2-3 Le recueil des données

Production en L1

Première tâche : enquêteur 1 : production de la procédure en L1 : consigne en L1.

Après avoir questionné l'élève pour l'identifier : nom, âge, classe, école, L1 (langue parlée à la maison), on essaie de créer une ambiance détendue en lui posant de petites questions. On l'écoute avec sympathie et si nécessaire on encourage l'enfant à poursuivre la procédure. Par exemple :

« Est-ce que tu sais jouer aux billes ? »

« Depuis combien de temps pratiques-tu ce jeu-là ? »

« Sais-tu qu'il existe certains de tes camarades qui ne savent pas pratiquer ce jeu ? » etc.

Ensuite on leur donne la consigne : « Raconte nous comment on joue aux billes de manière à permettre à tes amis qui ne savent pas y jouer de pouvoir le faire en t'écoutant. »

Au cours de cet entretien, l'élève explique la procédure. Cette tâche vise à solliciter ce que l'élève sait sur la procédure, sur ses représentations.

Production en L2

Deuxième tâche : enquêteur 2 : production de la procédure en L2 : consigne en L2.

Ici l'apprenant est, de nouveau, sollicité à expliquer la procédure en L2.

2- 4 L'ordre d'enregistrement des procédures

Nous avons choisi de recueillir les données dans l'ordre suivant :

D'abord L1 (éwé) puis en L2 (français) car lorsque les élèves comprennent la procédure en L1, il leur est plus facile de construire et de formuler les actions en L2. La réalisation de la procédure en L1 leur permet d'activer leurs connaissances. En nous appuyant sur le modèle psycholinguistique, nous visons à articuler les représentations conceptualisées et formulées en L1 et en L2 et à accéder aux représentations cognitives des connaissances construites par ces élèves.

2- 5 Les informateurs

Ils appartiennent à trois paliers de scolarisation à savoir le CP, le CM1 et la 3^{ème}. Dans le système éducatif togolais, l'âge théorique d'entrée à l'école est de six ans. A cet âge l'enfant est au CP1 et est supposé être en 3^o vers dix-sept ans. Notre étude cherche à décrire et à comprendre le développement des connaissances linguistiques chez les enfants en éwé (L1) et en français (L2). Nous avons donc mis sur pied un protocole d'enquête permettant de suivre le développement de la langue française chez différents enfants depuis l'entrée en CP1 jusqu'à l'issue de la classe de 3^{ème}, d'où il est prévu que sortent de jeunes adultes bilingues (ou plurilingues) maîtrisant correctement le français et ce, parallèlement au développement des capacités langagières en langue première et à la construction des connaissances chez les élèves.

2.5.1 Les langues

Les informateurs étaient initialement cherchés parmi ceux qui parlent gengbe ou éwé. (Continuum gengbe-ewegbe parlé dans le sud du Togo. Le gengbe est considéré comme “un parler éwé” (Bole-Richard, 1983) ; le mina, “dialecte employé à Lomé”. L’objectif étant d’étudier les capacités à produire des textes de procédures d’action chez les élèves en éwé (L1) et en français (L2) de manière à dégager des différences aux niveaux cognitif et langagier entre les productions des élèves en L1 et en L2 et entre les différents paliers de développement cognitif et d’apprentissage de la langue. Ces paliers concernés sont CP, CM1, 3^{ème}. Cette étude transversale comprend des groupes d’élèves pris à ces paliers.

2.5.2 L’âge

Les élèves interviewés appartiennent à trois classes d’âge : - classe du CP2 (5-8 ans) , classe du CM1 (9-12 ans) et classe de 3^{ème} (14-20 ans).

Au Togo, les élèves font leur entrée, officiellement, à l’école au CP1, à l’âge de 6 ans. Donc au CP2, ils sont supposés avoir 7 ans. Dans la plupart des classes visitées, il a été difficile d’avoir des informateurs ayant les 7 ans révolus et parlant gengbé. Après trois ans d’apprentissage de français (L2), ils sont au CM1. Plus tard c’est-à-dire cinq ans après, ils seront au collège.

2.5.3 Le milieu

Tous les élèves ont été interviewés à Lomé où ils habitent avec leurs parents. Ce sont des élèves qui vivent dans un milieu urbain avec un environnement d’immersion linguistique plus favorable que le milieu rural où, à part l’école, l’élève n’a plus d’occasion d’être en contact avec le français. Dans la zone urbaine, les élèves regardent la télévision, écoutent des émissions radiophoniques.

2- 6 Le matériel

Ces données sont disponibles dans les bases de données Corus Filmmaker à Lomé et Paris.

Tableau 2 : Les données et les noms de fichiers Filmmaker

Palier	Nom des fichiers en gengbé	Noms des fichiers en français
CP2	Bédou 19 G Proc	Rose 07 F Procé
CM	Afola 16 G Proc	Souley 21 F Procé
3 ^{ème}	Afola 34 G Desipupui	Souley 34 F Procé

III - LA MISE EN ENONCES ET PROPOSITIONS ET LA NUMEROTATION

Le corpus sur lequel nous travaillons est un discours oral directement transcrit à partir d’enregistrement audio sur la cassette (cf. les conventions de transcriptions). Les énoncés, de chaque production, ont été numérotés selon leur ordre d’apparition.

Les lettres a, b, c, sont notées pour marquer les liens entre les propositions d'un même énoncé. Dans l'exemple 1, (informateur 1 : Ahiave Komi Situ 14 ans, 3^{ème})⁵

Ahi. 1

- a. Quand même on met le feu _ + +
 - b. après que le feu soit bien intense ° + +
 - c. vous mettez une casserole bien propre sur le feu _ + +
 - d. après vous mettre de l'huile + +
 - e. de l'huile sur le feu + + +
- 2.
- a. après avoir mis de l'huile sur le feu _ + +
 - b. vous attendez + +
 - c. vous écraser les piments rouges et puis les tomates en boîtes + +
 - d. les deux vous ouvrir les tomates
 - e. et puis vous mettez les deux dedans + + +
- 3.
- a. vous attendez (3b) ° + +
 - b. que ça soit un peu bien cuit _ + +
 - c. et puis vous mettez _ + +

inf. 1. 3^{ème}, nous avons 1' a b, c, d, e, cela veut dire, dans l'énoncé 1, il y a cinq propositions. Dans l'énoncé 3, nous en avons trois. Cette disposition non seulement indique l'appartenance des propositions au même énoncé mais également permet d'identifier les énoncés pluripropositionnels quel que soit le lien syntaxique (hypotaxe/parataxe).

1- les propositions simples ou énoncés monopropositionnels sont numérotés l'une à la suite de l'autre.

Exemple 2 :

Informateur 10 : Pél (CP2)

1. On tape les mains + + +
2. Et puis on va bouger les jambes + + +
3. Et on va taper les mains + + +
4. On va bouger les jambes + + +
5. Et on va taper les mains + + +
6. Et on va bouger les jambes + + +

2- les propositions enchâssées et leur principale portent le même numéro auquel est ajouté une lettre afin de distinguer la principale et la subordonnée. Comment représenter la relative enchâssée ?

Exemple 3 : 15a. tu sautes

b. tu vas dans le troisième carreau

16a. et puis sautes encore

b. tu vas dans les carreaux (16c) + +

c. qui sont devant + + +

⁵ Les conventions de transcriptions : +, + +, + + + pauses ou moins longues, ° : suspension de la voix, _ : voix descendante ; nnn : unité non identifiable

IV - ANALYSE ET RESULTATS

A- Énoncés complexes en gèngbé

1- Proportion des énoncés mono/pluri propositionnels (en pourcentage) dans les procédures en gèngbé L1

Tableau 3 : Proportion des énoncés mono / pluri propositionnels

Paliers	Mono	Pluri-2	Pluri-3	Pluri-4	Pluri-5	Pluri-6	Pluri-7	Pluri-8
1	49,6 %	22,5 %	15,2 %	9,5 %	2,2 %	-	-	-
3	6,4 %	14,5 %	22,5 %	22,5 %	20,5 %	8 %	3,2 %	1,6 %
5	8,6 %	36,2 %	25,3 %	13,3 %	9,4 %	4,7 %	1,5 %	-

Tableau 3 bis : Proportion des énoncés mono / pluri propositionnels

Palier	Mono	EP	Nombre total Prop.
1	65 49,6 %	66 50,3 %	131
3	4 6,4 %	58 93,5 %	62
5	11 8,6 %	116 81,3 %	127

Ce tableau montre clairement que les élèves en L1 (gèngbé) produisent des énoncés complexes. Cela est perceptible dans les pourcentages obtenus : même au CP, nous avons 50%, 93,5% au CM puis 81,3% en 3^{ème}. Le pourcentage d'énoncés monopropositionnels est faible : 6,4% au CM puis 11% en 3^{ème}.

Alors que les énoncés monopropositionnels ou simples sont peu nombreux dans les procédures en L1, nous remarquons que les élèves emploient un grand nombre d'énoncés complexes. Nous avons voulu voir dans quelle mesure ces énoncés complexes pouvaient comprendre plus de deux propositions. C'est cette variable que nous appellerons le degré d'empaquetage des énoncés et elle correspond au nombre de propositions enchaînées ou enchâssées dans un même énoncé.

L'empaquetage se définit comme la capacité à analyser une situation en différentes composantes et à encoder celles-ci dans un énoncé pluripropositionnels (Cf Tableau 3 bis).

Les outils linguistiques qui permettent de créer ces « paquets » discursifs ainsi que les types de relations qu'ils expriment peuvent varier, selon les langues, (L1 et L2) d'une part, et selon les niveaux de maîtrise de la langue, d'autre part. Berman & Slobin (1994) ont pu dégager

quatre niveaux développementaux en ce qui concerne la complexification de l'empaquetage dans les textes narratifs chez les enfants⁶.

2 - Répartition des principaux liens hypotactiques en L1 (pourcentage par rapport au nombre total de propositions)

Nous avons répertorié les différentes modalités d'empaquetage selon les types identifiés dans notre corpus. Ces types sont comptabilisés pour chaque locuteur ainsi que pour l'ensemble des trois paliers de scolarisation. Ce qui nous intéresse particulièrement dans cette analyse c'est de voir sur quelle base de lien l'empaquetage s'effectue. En d'autres termes, nous analyserons les différents types de jonctions sur la base desquelles s'effectue l'empaquetage.

Tableau 4 : La répartition des liens d'hypotaxe en L1

Paliers	Hypothétiques	Temporelles	Relatives	Causales	But	% Enoncés complexes
CP 26 %	15 %	1,66 %	8 %	1 %	0 %	50,3 %
CM 24 %	18 %	3 %	2 %	1 %	0 %	93,5 %
3 ^o 38 %	30 %	0,61 %	6,25 %	0 %	1,08 %	81,3 %
TOTAL	1	3	2	5	4	

Une lecture cursive permet de constater que ces élèves dans le processus de complexification de leur discours construisent des hypotaxes en opérant les liens suivants : hypothétiques répétables dans le tableau par 1. Viennent ensuite les relatifs 2, les temporels 3, ainsi de suite.

Tableau 5 : Distribution de la parataxe et de l'hypotaxe dans les procédures

Paliers	Parataxe		Hypotaxe	% Total Enoncés complexes
	Asyndétique	Syndétique		
1	15,9 %	8,4 %	26 %	50,3 %
3	46,6 %	22,9 %	24 %	93,5 %
5	27,1 %	16,2 %	38 %	81,3 %

Ici le tableau montre un pourcentage relativement élevé d'hypotaxes par exemple sur un pourcentage total de 50,3 % d'énoncés complexes (EC) au CP, nous avons obtenu 26 %. En 3^{ème}, nous avons pour un total de 81,3 % (EC), 38 % d'hypotaxes. Sur l'axe paratactique, la distribution s'est faite selon les liens asyndétiques et syndétiques. Sur un total de 24,3 % de parataxe, nous obtenons 15,9 % de propositions asyndétiques (PA) et 8,4 % de propositions syndétiques (PS). Ce résultat démontre qu'au CP malgré le pourcentage relativement élevé d'hypotaxes, les propositions sont juxtaposées entraînant une linéarité discursive. Au CM, le pourcentage de (PA) a augmenté (46,6 %) pour 22,9 % (PS) sur un total de 93,5 % (EC).

⁶ L'empaquetage est appelé « packaging selon Berman & Slobin), c'est ce que Noyau désigne par « condensation ». les modalités d'empaquetages apparaissent selon les stades suivants : empaquetage temporel (temporal packaging), empaquetage causal (causal packaging) empaquetage de composantes (constituent packaging) et enfin complexe événement (event complexes).

B- Énoncés complexes en français

1- Proportion des énoncés mono/pluri propositionnels (en pourcentage) dans les procédures en français L2

Tableau 6 : Proportion des énoncés mono / pluri propositionnels

Paliers	Mono	Pluri-2	Pluri-3	Pluri-4	Pluri-5	Pluri-6	Pluri-7	Pluri-8	Pluri-9	Pluri-8
1	75 %	14,2 %	7,1 %	3,5 %						
3	82,9 %	13,1 %	1,7 %	0,4 %	0,4 %	0,8 %				
5	10,3 %	20,7 %	27,4 %	16,8 %	15,5 %	5,1 %	1,3 %	1,3 %		1,3 %

Tableau 6 bis : Proportion des énoncés mono / pluri propositionnels

Palier	Mono	EP	NTP
1	63 75 %	21 25 %	84
3	190	39 12,6 %	229
5	8	69 89,6 %	77

Ce tableau indique un pourcentage fort d'énoncés monoproportionnels du moins au CP avec 75 % EM et au CM 82,9 % EM. En 3^{ème}, le pourcentage a considérablement baissé 10,3 %. En ce qui concerne la gestion des énoncés complexes, on constate aussi qu'au CP, la compétence discursive va jusqu'à la production des énoncés comportant quatre propositions. Au CM, nous avons des énoncés à sept propositions puis en 3^{ème} des énoncés à douze propositions. Ce qui est intéressant dans ce tableau est que les élèves en L2 acquièrent progressivement les énoncés complexes.

2. Répartition des principaux liens hypotactiques (pourcentage par rapport au nombre total de propositions)

Tableau 7 : La répartition des liens hypotactiques en L2

Paliers	Hypothétiques	Complétive	But	Relatives	Temporelles	Causal	% d'Enon.	
CP	0 %						25 %	
CM	9,1 %	6,1 %	1,5 %	1,5 %			12,6 %	
3 ^{ème}	20 %	9,6 %	4,2 %	2,7 %	1,5 %	1 %	0,5 %	89,6 %
		1	2	3	4	5	6	

En français langue seconde, on constate que les élèves des CP n'arrivent pas à produire les énoncés complexes 0 %. Au CM, la production des hypotaxes est timide : 6,1 % de liens hypotactiques puis 1,5 % de complétives et de relatives. C'est au stade ultime c'est-à-dire en 3^{ème} qu'on observe un réel déploiement des liens hypotactiques dans leurs variétés.

Tableau 8 : Distribution de la parataxe et de l'hypotaxe en L2

Paliers	Parataxe		Hypotaxe	% Total Énoncés complexes
	Asyndétique	Syndétique		
Liens				
1	12,62 %	15,37 %	0 %	25 %
3	1 %	2,5 %	9,1 %	12,6 %
5	33,70 %	36,5 %	20 %	89,6 %

La distribution de la parataxe à tous les paliers étudiés confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves acquièrent les énoncés complexes de façon progressive. En effet, nous avons 12,62 % (PA) puis 15,37 % (PS). Ensuite au CM, 1 % PA et 2,5 % PS enfin en 3^{ème} où nous avons 33,7 % (PA) et 36,5 % (PS).

La comparaison

Tableau 9 : Énoncés mono et pluripropositionnels

	Mono	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
L1	21,53 %	24,4 %	21 %	15,1 %	10,7 %	2,35 %	1,11 %	1,6 %				
L2	56 %	16	8,73 %	6,9 %	7,95 %	2,75 %	1,05 %					1,3 %

Tableau 10 : La répartition des liens hypotactiques

Paliers	hypothétique		Temporelles		Relatives		Causales		But	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
%	21 %	5,23 %	1,75 %	1,9 %	5,41 %	0,3 %	1 %	0,1 %	0,5 %	

Tableau 11 : Distribution de la parataxe et de l'hypotaxe

Paliers	Parataxe				Hypotaxe		% T. d'énon. Comp	
Liens	Asyndétique		Syndétique					
Langues	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
%	29,8 %	18,12 %	15,8 %	18,12 %	29,33 %	9,7 %	75,03 %	42,4 %

CONCLUSION

L'analyse de nos données montre de façon globale qu'en L1 : les énoncés monopropositionnels sont dominants au CP et les énoncés pluripropositionnels importants au CM et en 3^{ème}. Au CP, nous avons 46 % avec une diminution avec l'âge. Le pourcentage d'énoncés pluripropositionnels est prépondérant avec un degré d'empaquetage de 8 propositions par énoncé. En ce qui concerne le stade d'acquisition, nous observons les étapes suivantes : hypothétiques, relatifs, temporels puis un faible pourcentage de but et de causal. En gembé, le 'ne' hypothétique est également employé pour exprimer le temporel.

En français L2, nous observons une prépondérance d'énoncés monopropositionnels (aux paliers 1 et 3) avec des degrés variables d'empaquetage : 4 au CP ; 7 au CM et 12 en 3^{ème}. En ce qui concerne les liens hypotactiques, les CP n'ont pas pu produire d'énoncés complexes. Une timide complexification du discours apparaît à partir du CM et s'est poursuivi en 3^{ème}. C'est dire qu'en L2, les énoncés complexes s'acquièrent progressivement confirmant ainsi la thèse de Klein (1989) selon laquelle la capacité linguistique de l'apprenant en L2 varie selon l'âge. Qu'est-ce qui motivent les enfants à complexifier leurs discours ?

Quels sont les moyens dont ils disposent ? Le besoin de communiquer. Ce besoin est un constituant de l'impulsion à apprendre surtout en L2 langue d'enseignement, (Klein, 1989). L'impulsion à apprendre c'est la totalité des facteurs qui amènent l'apprenant à appliquer sa capacité linguistique à une langue donnée. Il y a aussi un autre besoin, celui de désigner les actions dont la localisation temporelle ou l'enchâssement doit être relié par une subordonnée.

Dans l'acquisition par les élèves, le développement cognitif lié à l'âge est déterminant. La capacité d'empaquetage requiert un effort cognitif particulier puisque sur le plan conceptuel deux propositions seront activées en même temps.

Nous avons vu que les CP n'ont pas cette capacité conceptuelle pour construire les énoncés complexes. Les 3^{ème} par contre ont cette capacité parce qu'ils ont un âge avancé.

En L1, même les élèves au CP ont déjà une assez longue exposition à la langue et ont pu produire des énoncés complexes.

En L2, CP ((2^o année), CM (5^o année) 3^{ème} (10^o année) les élèves ont une exposition différée à la langue de scolarisation. En effet une bonne discursive demande la maîtrise des mécanismes linguistiques qui permettent d'intégrer plusieurs propositions entre elles en vue de la construction d'énoncés complexes (Bocaz, 1989).

Or comme l'affirme Clark (1998) « passer de la parataxe à l'hypotaxe prend du temps ».

L'un des aspects de la compétence discursive est la capacité de lier plusieurs propositions au sein du même énoncé. Sur le plan de la production du discours cette capacité est liée à la capacité de planification (le locuteur au lieu de découper l'information en une succession d'énoncés indépendants opère une certaine synthétisation, empaquetée dans les énoncés et propositions, ce qui suppose un degré de planification. Chez les CP, (stade précoce de l'acquisition) cette capacité de planification et de synthétisation de l'information en proposition est freinée par certaines contraintes : lexicales (carence ou lacunes en vocabulaire ou certains automatismes qui ne sont pas encore en place (hésitation vis-à-vis de certaines structures grammaticales. Cette surcharge limite la capacité à conceptualiser la procédure de façon plus globale.

BIBLIOGRAPHIE

- LAMIA Allal, ANANE Chiraz SENEMAUD Monique et NOYAU Colette (2002). « Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins en arabe tunisien et en français ». *LINX* n° 46, 134-149.
- BOCAZ Aura (1989). « Les marqueurs d'expression de ma simultanéité dans le développement des structures syntaxiques et textuelles complexes ». *Resista de Linguistica teorica a aplicada* (Chili) 27-5-27. Trad. Fr., cours d'acquisition des langues de Mme Noyau, UP-X.
- BERMAN R. & SLOBIN Dan (1994). *Different ways of relating events in narrative a cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- CHOI Jin-Nam (2003). « comparaison typologiques des énoncés complexes en coréen et en français : leur développement dans les récits oraux des enfants bilingues franco-coréens en acquisition bilingue consécutive ». *AILE* n° 19
- COIRIER P., GAONAC'H Daniel & PASSERAULT J-M (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- CORDIER, F. (1991). « Les représentations privilégiées dans tous leurs états. » *Psychologie française*, 'Le traitement cognitif du texte', 119-128.
- DE LORENZO ROSSELO Christina (2002). *Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères*. Thèse de Doctorat sous la direction du Professeur Colette Noyau, Université ParisX- Nanterre.
- FAYOL Michel (1985). *Le récit et sa construction*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- GARCIA-DEBANC Claudine & GRANDATY Michel (2001). *Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et le mémorisation des textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans*, *Langages* 141, p.92
- HEURLEY Laurent (2001). « Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux ». *Langages*, 141, p. 64-78.
- HICKMANN Maya (1987). « ontogenèse de la cohésion dans le discours ». In *Connaître et le dire*. Bruxelles : Mordaga, p. 238-261.
- LEON Jacqueline (2003). « Proposition, phrase, énoncé dans la grammaire : parcours historique ». In *L'information grammaticale*, n° 98, p. 5.
- NOYAU Colette (1995). « Référenciation et organisation du texte dans les explications de procédures techniques ». In *LINX* (Numéro spécial) *Difficulté linguistiques des jeune en formation professionnelle courte*, Actes du colloque international de Paris-X, Nanterre, volume I 139-212.
- NOYAU Colette et PAPROCKA Ursula (1998). « processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation ». Papier présenté à l'Euroconférence AESF 'The structure of learner langage', Acquafredda di Maratrea, Italie, septembre 1998.
- NOYAU Colette et PAPROCKA Ursula (2000). « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation ». *Roczniki Humanistyczne*, t.XLVIII, z.5 <Annales des Lettres et Sciences Humaines, vol. XLVIII, cahier5>, Lublin, Pologne, 87-121.
- NOYAU Colette (1997). « Granularité, traitement analytique / synthétique, segmentation /

- condensation des procès : un aspect des interactions entre conceptualisation e formulation telles qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues du CNRS », La Baume-lès-Aix, mars, Présenté également à la table ronde du Projet européen Structure of learner variétés, Nimègue (Pays-Bas) octobre.
- PERY-WOODLEY Marie-Paule (2001). « Modes d'organisation et de signalisation dans les textes procéduraux », *Langage* n° 141, p. 28.
- PERDUE Clive & GAONAC'H Daniel (2000). « Acquisition des langues secondes » in : Kail, M. & Fayol M, (éd.). *Le langage en développement*. Paris, PUF.
- KIRCHMEYER Nathalie (2002). *Etude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés : Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Thèse de Doctorat, Université de Stockholm.
- KLEIN Wolfgang & STUTTERHEIM Von (1989). «Referential movement in descriptive and narrative discours ». In : R Dietrich & C. F. Graumann (Eds) *Langage processing in social context*, xxxxx
- SANZ Espinar Gema (1997). « La frontière énoncés simple / énoncé complexe : contribution à une étude des liens interpropositionnels ». Communication présentée à l'atelier Granularité – condensation, Table ronde du GdR 113 Acquisition des langues du CNRS, La Baume-lès-Aix, mars 1997.
- RICHARD, Jean-François (1990). « Compréhension de textes de consignes d'action ». *Cours de psychologie.3. Champ et théories*, Paris, Dunod, p. 24-33.
- RICHARD, Jean-François (1990). « Compréhension de textes à visée pragmatique ». *Traité de psychologie cognitive*, Paris, Dunod, 80-92.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.