
Partie 3 : l'emploi des adverbiaux temporels

par des apprenants du néerlandais

Avant-propos

Avant d'en arriver à la conclusion générale de ce travail, nous allons d'abord illustrer le côté pratique de nos résultats. Nous avons vu que les marqueurs, notamment temporels, jalonnent le discours afin de signaler le déroulement de celui-ci. Le locuteur/scripteur utilise des marqueurs de continuité et de rupture qui aident le lecteur/auditeur à se faire une représentation correcte et cohérente du discours. C'est l'emploi de ces marques par le locuteur lors de productions de narrations qui nous intéressent. Si l'utilisation de tels marqueurs est utile en langue maternelle (comme cela l'a déjà été démontré), on peut supposer qu'en langue apprise, la maîtrise de ce genre de marques l'est aussi et peut-être même davantage. Nous avons donc analysé les productions d'apprenants afin d'observer s'ils utilisent bel et bien des marqueurs pour étayer leurs discours et à partir de quel stade de leur apprentissage ils le font. L'étude qui va suivre se concentre sur les marqueurs temporels.

Emploi d'adverbiaux temporels comme marqueurs de la segmentation par des apprenants d'une langue étrangère¹

Cette étude traite de l'emploi par des apprenants d'une seconde langue de dispositifs qui signalent la structure d'un discours ou d'un texte. À la base de cette étude se trouve l'idée que le texte est plus qu'un ensemble de phrases. Il se divise en segments regroupant des ensembles de phrases localement cohérentes. Les relations entre les segments renvoient, quant à elles, à la cohérence globale. La structure du discours est déterminée par ces deux types de cohérence. Elle construit un pont entre ce que l'auteur veut exprimer et la représentation que le destinataire doit s'en faire. Le succès de la communication réside dans la capacité du destinataire à déterminer les relations entre les phrases successives et entre les segments de textes. Le locuteur/scripteur peut faciliter l'intégration de ces relations en les signalant à l'aide de marques référentielles (anaphores) ou de marques relationnelles (connecteurs). Ces dispositifs linguistiques ont été l'objet de nombreuses recherches, par exemple, dans des études concernant la coréférence, l'utilisation d'articles définis vs. indéfinis, l'utilisation de pronoms, et le maintien du thème en tant que sujet syntaxique, à la fois en L1 et en L2. À elles seules, les marques de continuité sont insuffisantes, car elles n'informent qu'à propos des connexions positives dans un texte. Elles sont de peu d'utilité lorsqu'il y a une rupture thématique correspondant à la transition entre deux segments (digression, un nouvel épisode,...) (Redeker, 1991). Dans cette situation, des marqueurs qui indiquent les ruptures au niveau de la cohérence sont

¹ Nous remercions vivement les élèves, les professeurs, les éducateurs et les directeurs du Sint-Romboutscollege de Mechelen, du collègue du Christ-Roi d'Ottignies et du collège Saint-Remacle de Stavelot pour leur participation. Nous remercions également Maarten Jansonius pour son aide lors de la récolte et du décodage des données.

nécessaires pour aider le lecteur/auditeur à ajuster sa représentation mentale du texte. Une série d'analyses de corpus et d'expériences psycholinguistiques basées sur des locuteurs et des scripteurs natifs ont démontré qu'ils introduisaient dans leur discours des dispositifs linguistiques et paralinguistiques, comme la ponctuation et les adverbiaux, pour mettre en évidence de manière spécifique la présence de changements de thème. (Chafe, 1979 ; Costermans & Bestgen, 1991 ; Grimes, 1975 ; Longacre, 1979 ; Marcu, 2000 ; Virtanen, 1992 ; Vonk & al., 1992).

Le nombre de recherches réalisées ces 20 dernières années à propos de l'emploi de ces dispositifs par des natifs contraste avec le peu d'études qui ont abordé cette même question chez des apprenants d'une langue étrangère. Or, on peut penser qu'un emploi adéquat de ces marqueurs est potentiellement encore plus important en L2 (Odlin, 1989:48) en raison des imperfections que contiennent les productions d'apprenants tant au niveau lexico-syntaxique qu'un niveau de la cohésion locale. Si le locuteur/scripteur réussit néanmoins à marquer la structure globale de son discours en L2, cela devrait permettre à l'auditeur/lecteur de pallier les problèmes causés par des formes lexicogrammaticales incorrectes. L'objectif de la présente recherche est de combler partiellement cette lacune dans nos connaissances en étudiant l'emploi comme marqueurs de la segmentation des adverbiaux temporels. Ces expressions nous semblent particulièrement propices à une telle étude parce qu'elles sont employées dans de nombreuses langues pour signaler la structure d'un discours et que des recherches en L2 ont montré que ces mêmes expressions sont utilisées très tôt par les apprenants pour exprimer la temporalité dans leur narration.

Dans la prochaine section, nous résumons l'état de la connaissance à propos des adverbiaux temporels comme marqueurs de la segmentation tant en langue maternelle qu'en langue apprise. Ensuite, nous développons deux thèses, issues des travaux sur l'apprentissage d'une langue seconde, l'une favorable et l'autre non à un emploi efficace des marqueurs de la segmentation par des apprenants L2. Enfin, nous rapportons une étude empirique qui confronte ces deux thèses en

analysant des narrations produites par des apprenants d'une L2 de différents niveaux de connaissances et par des natifs.

1. Les adverbiaux temporels comme marqueurs de la segmentation²

Tant en linguistique qu'en psycholinguistique, une série de recherches ont montré que les individus qui produisent un discours (à l'oral ou à l'écrit) utilisent la ponctuation, des expressions référentielles plus spécifiques que nécessaire et des expressions adverbiales pour en marquer la segmentation (Chafe, 1979 ; Costermans & Bestgen, 1991 ; Grimes, 1975 ; Longacre, 1979 ; Marcu, 2000 ; Schiffrin, 1987 ; Virtanen, 1992 ; Vonk & al., 1992). De tous ces dispositifs, ce sont très probablement les expressions adverbiales qui ont retenu le plus l'attention. Pour certains auteurs (Brown & Yule, 1983 ; Chafe, 1984 ; Longacre, 1979 ; van Dijk, 1982), les adverbiaux temporels comme "Lundi", "Cet après-midi", "Vers dix heures", introduits en tête de phrase, sont des « indices grammaticaux » qui, dans de nombreuses langues, mettent en évidence les grandes ruptures dans une narration. À l'instar d'Ehrich & Koster (1983), Costermans & Bestgen (1991) ont appelé ce type d'adverbiaux temporels des marqueurs d'ancrage parce qu'ils enracinent le début d'une action ou d'un évènement sur une échelle temporelle absolue, extérieure à la narration. Si ces adverbiaux signalent les ruptures les plus importantes dans la narration, d'autres dispositifs comme les adverbes temporels (*puis, ensuite*) et le connecteur *et* asymétrique (Lakoff, 1971), sont employés pour mettre en évidence les ruptures moins importantes et même la continuité (Costermans & Bestgen, 1991 ; Jisa, 1985 ; Fayol, 1986 ; Segal & al., 1991). Cette fonction découle de leur implication dans l'expression des relations temporelles entre des actions ou évènements successifs dans la narration. Selon Reichenbach (1947 cité dans Le Draoulec & Péry-Woodley, 2003), la manière la plus simple pour un locuteur ou

² Nous avons déjà traité les adverbiaux temporels comme marqueurs de la segmentation dans la section précédente. Afin de faciliter la compréhension, il nous a semblé important de remettre ce passage.

un scripteur d'accomplir cette tâche est d'exprimer deux actions successives en juxtaposant deux phrases : "Je me suis levé. J'ai déjeuné." Cette stratégie indique implicitement que le second évènement suit le premier (Dowty, 1986; Hinrichs, 1986; Partee, 1984). On peut mettre en évidence une continuité entre des actions ou des évènements en introduisant le connecteur *et*. Pour mettre en évidence une discontinuité, un adverbe temporel comme *puis* ou *ensuite* peut être introduit. Costermans & Bestgen (1991), mais aussi Noyau & al. (2005), les ont appelés enchaîneurs (marqueurs séquentiels) parce qu'ils soulignent explicitement qu'un évènement se produit après l'évènement qui le précède dans la narration. Nous terminons avec quatre cas qui expriment une gradation de la discontinuité thématique la plus importante à la continuité la plus importante : ancreurs > enchaîneurs > aucune marque > et (Bestgen & Costermans, 1994).

En L2, la fonction de marqueur de la segmentation des adverbiaux temporels n'a pas, à notre connaissance, été étudiée spécifiquement. Par contre, de très nombreuses recherches ont été consacrées à l'analyse des moyens linguistiques employés par les apprenants d'une L2 pour exprimer la temporalité (Bardovi-Harlig, 1999 ; Dietrich, Klein & Noyau, 1995; Klein, 1995; Noyau, 2002). Ces travaux ont montré que la maîtrise des moyens morphologiques liés au verbe (verbal morphology) était atteinte difficilement et très tardivement par les apprenants. Par contre, ceux-ci disposent très tôt de deux moyens plus simples pour exprimer la temporalité dans leur narration : le recours à l'ordre de présentation des événements et aux adverbiaux temporels (Bartning & Kirchmeyer, 2003; Dietrich & al., 1995; Noyau & al., 2005; Paradis & Crago, 2000 ; Véronique, 2004). En fait, les adverbiaux temporels qui nous intéressent font partie de la catégorie des « temporels de position » qui sont les premiers acquis par des apprenants d'une langue étrangère. Certains auteurs soutiennent même que l'efficacité de ces moyens pragmatiques et lexicaux est telle qu'elle constitue un frein à l'acquisition de moyens plus complexes (Bardovi-Harlig, 1999 ; Noyau, 2002).

2. Impact du transfert et de la charge cognitive sur le marquage du discours

Les travaux résumés ci-dessus indiquent que les apprenants d'une langue étrangère disposent très tôt des dispositifs linguistiques qui sont employés par les natifs pour signaler, au travers de la temporalité, la structure de leur narration. Cette disponibilité n'implique cependant pas que ces moyens linguistiques sont employés adéquatement dans ce but. L'objectif de la présente recherche est de confronter deux thèses antagonistes à propos de l'emploi de ces marqueurs de la segmentation par des apprenants.

La première thèse s'inscrit dans le cadre du très riche courant de recherche à propos du rôle du transfert (ou influence cross-linguistique) lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon cette conception, la langue maternelle de l'apprenant exerce une influence positive et/ou négative sur l'apprentissage d'une autre langue et ce à "all linguistics subsystems including pragmatic and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, and orthography" (Odlin, 2003, p.437). Au niveau du discours, l'accent a été principalement mis, par les tenants de la rhétorique contrastive, sur le transfert négatif ou interférence dû aux différences de style rhétorique entre les langues (p.e., Kaplan, 1966, 1972, 1988 cité par Kubota, 1998 ; Lee, 2003). Toutefois, le transfert peut aussi être positif. Tout particulièrement, une série de recherches ont souligné que les compétences rédactionnelles se transfèrent de la L1 à la L2, ce qui se matérialise, par exemple, dans l'existence de corrélations positives entre la qualité de l'écriture en L1 et en L2 (Schoonen & al., 2003). Dès lors, un emploi adéquat des marqueurs de la segmentation devrait s'observer en L2, grâce au mécanisme de transfert, pour autant que deux conditions soient remplies : 1) que ces marqueurs fonctionnent de la même manière en L1 et en L2 et 2) que les locuteurs/scripteurs maîtrisent leur emploi en L1. Les travaux mentionnés dans la section précédente suggèrent que celles-ci sont toutes deux remplies puisque d'une part les adverbiaux temporels sont employés comme marqueurs de la structure dans de nombreuses langues et d'autre part, leur emploi en langue

maternelle est déjà établi dès 8 ans. En effet, Bestgen (1992) a analysé le développement de la capacité des enfants à organiser leur discours, et ce, tant au niveau cognitif que linguistique. Des enfants de six, huit et onze ans, ainsi que des adultes, ont transformé une suite d'images en une histoire. Ultérieurement, dans une tâche métacognitive, on a demandé aux participants d'indiquer la structure perçue dans le contenu de la narration. Les résultats indiquent que les enfants, dès l'âge de huit ans, expriment la structure hiérarchique de leurs narrations au moyen des mêmes adverbiaux temporels que ceux employés par les adultes.

La thèse de l'influence cross-linguistique prédit donc que les locuteurs/scripteurs devraient signaler la structure de leur discours aussi efficacement en L2 qu'en L1. On doit toutefois se demander si cette thèse est valable quel que soit le niveau de compétence en L2 de l'apprenant. Produire un texte oralement ou par écrit est une tâche cognitivement complexe qui demande la gestion simultanée de nombreux processus cognitifs : la conceptualisation qui génère les idées à communiquer, la formulation qui traduit les idées en langage, la production proprement dite (articulation ou écriture) et l'auto-contrôle (voir Levelt (1989) pour une synthèse à l'oral). En langue maternelle, la plus grande partie de ces processus sont largement automatisés, ce qui a pour effet de réduire leur coût cognitif. Le locuteur/scripteur peut donc consacrer ses ressources attentionnelles presque exclusivement aux étapes de conceptualisation et de contrôle. Cependant, même dans une situation aussi favorable, une série de recherches sur la production écrite ont montré que le simple surcoût attentionnel que des enfants subissent en raison du manque d'automatisation de l'écriture suffit à réduire la qualité des textes produits (Bourdin, 1999; Bourdin & Fayol, 1994, 2002; Olive & Kellogg, 2001).

Lors de l'apprentissage d'une seconde langue, les processus qui assurent l'étape de formulation, et donc qui traduisent ce que l'on veut exprimer en mots et en phrases ne sont pas automatisés avant un stade d'expertise très élevé (Kormos,

2000; Schoonen & al., 2003). Ces processus consomment donc des ressources attentionnelles qui cessent ainsi d'être disponibles pour la conceptualisation comme l'ont montré Roca de Larios, Manchòn & Murphy (2006) au travers d'une analyse des protocoles verbaux récoltés lors de la rédaction de textes en L1 et en L2 par des apprenants de différents niveaux. L'impact de cette surconsommation de ressources sur la qualité des textes produits en L2 a été observé, entre autres, par Strömqvist & Day (1993), Kubota (1998) et Gullberg (2006). Strömqvist & Day (1993) ont analysé la cohésion dans des narrations produites par des enfants en L1 et des adultes en L2. Ils ont observé que les enfants en L1 s'améliorent entre 3-5 ans et 5-8 ans alors que les adultes en L2 gèrent plus efficacement la cohésion de leur narration au début de l'apprentissage d'une seconde langue que 7 à 9 mois plus tard. Selon Strömqvist & Day, la baisse de performance chez les apprenants d'une L2 à un stade plus avancé de développement trouverait son origine dans l'absorption des ressources attentionnelles par les processus liés à l'étape de formulation (niveau lexical et syntaxique). En comparant des essais rédigés par des étudiants japonais en anglais et en japonais, Kubota (1998) a observé qu'une faible maîtrise de la L2 entraîne un manque d'attention pour l'organisation structurelle et induit l'utilisation de constructions textuelles plus simples. Les apprenants semblent tellement préoccupés par la construction de leurs phrases qu'ils ne prêtent pas attention à l'organisation globale du texte (voir aussi Sasaki & Hirose, 1996). Le surcoût cognitif induit par la production en L2 a également été proposé comme explication des difficultés que rencontrent les apprenants d'une L2 dans la gestion des marques de cohésion référentielle. Contrairement aux natifs qui emploient différents types d'expressions référentielles dans leur discours comme le syntagme nominal défini, le pronom ou l'ellipse, les apprenants d'une L2 suremployent les expressions référentielles nominales et sous-emploient les expressions pronominales et les ellipses (Carroll, Murcia-Serra, Watorek, & Bendiscioli, 2000; Chini, 2005; Gullberg, 2006; Myles, 2003). Ce suremploi d'expressions référentielles spécifiques trouverait son origine dans les difficultés pour les apprenants d'une L2 de gérer simultanément les niveaux phrastique et textuel de leur production qui sont indispensables pour employer correctement un pronom. Tout particulièrement, la prise en compte des

contraintes discursives sur le choix du type d'expressions anaphoriques adéquat (distance de l'antécédent, importance thématique,...) ne serait pas possible en raison de la charge cognitive importante que cela provoquerait. L'apprenant opterait donc pour une solution cognitivement moins coûteuse et communicationnellement plus sûre : l'emploi d'expressions référentielles nominales. Il est à noter qu'en optant systématiquement pour un suremploi d'expressions référentielles spécifiques pour être sûr de se faire comprendre, l'apprenant n'utilise pas la renominalisation d'une anaphore dans le but de signaler la présence de changement de thème dans son discours comme c'est le cas en L1 (Fox, 1987b; Gullberg, 2006; Hofmann, 1989; Vonk & al., 1992).

Selon cette seconde thèse donc, dit du surcoût cognitif, le niveau de compétence en langue seconde devrait affecter l'emploi des marqueurs de la structure du discours et donc limiter la possibilité de transfert. Il reste bien sûr à montrer que le surcoût cognitif lié à la production en langue seconde affecte l'insertion de marqueurs de la structure dans une narration, une compétence acquise dès 8 ans en langue maternelle.

3. Objectif de la recherche et hypothèses

L'objectif de la présente recherche est de confronter la thèse du transfert et celle du surcoût cognitif dans le cas de l'emploi des expressions adverbiales temporelles comme marqueurs de la segmentation. Plus exactement, il s'agit de déterminer dans quelle mesure le surcoût cognitif lié à la production en L2 limite la possibilité de transfert. Pour ce faire, nous avons demandé à des élèves francophones à différents niveaux d'apprentissage du néerlandais de produire une narration dans cette seconde langue sur la base d'une série d'images. Nous avons veillé à introduire les paramètres qui donnent une structure à cette série d'images : repas, nuit, déplacements, introductions d'autres personnages, similarités entre les activités. Ces narrations ont été comparées à celles de plusieurs groupes contrôles francophones et néerlandophones qui ont effectué la

même tâche, mais dans leur langue maternelle. Nous avons opté pour une production orale monologique afin de limiter la possibilité pour l'apprenant de planifier son discours dans un premier temps, éventuellement en langue maternelle, pour le produire en L2 dans un deuxième temps, une procédure qui permet de réduire la charge cognitive (Yuan & Ellis, 2003; Ellis & Yuan, 2004).

Les analyses ont porté sur la fréquence globale d'emploi des différents marqueurs. Selon la thèse du transfert, on devrait observer une fréquence d'emploi équivalente dans les deux langues. Par contre, la thèse du surcoût cognitif prédit une utilisation moins fréquente des marqueurs en raison du peu de ressources attentionnelles qui peuvent être consacrées au niveau discursif de la production. Il s'agit donc d'un premier test pour départager les deux thèses. Il faut toutefois noter qu'un usage moins fréquent par les apprenants n'impliquerait pas qu'ils ne marquent pas adéquatement la structure de leur narration.

Le test le plus déterminant porte donc sur l'emploi des expressions temporelles en fonction de la structure hiérarchique du matériel. Si l'utilisation adéquate des marqueurs de la segmentation se transfère **aisément** d'une langue à l'autre, on devrait observer un marquage linguistique aussi efficace chez les apprenants que chez les natifs. Si, par contre, ce marquage dépend largement de la disponibilité de ressources attentionnelles suffisantes, les apprenants devraient signaler moins efficacement la structure de leur narration et ce d'autant plus que leur niveau de compétence en L2 est faible. À l'extrême, le surcoût cognitif pourrait être si important qu'il pourrait empêcher les apprenants de signaler la structure de leur discours.

Pour pouvoir tester valablement ces hypothèses, deux conditions doivent être remplies. En premier lieu, il est nécessaire de vérifier que les participants des différents groupes perçoivent la même structure dans la narration. C'est uniquement si une telle similarité est obtenue qu'il sera possible de comparer

l'emploi des marqueurs par les différents groupes de participants. Pour ce faire, on a demandé à des participants francophones et néerlandophones de différents âges de segmenter la séquence d'images en fonction des ruptures qu'ils percevaient et de l'importance de celles-ci. En second lieu, il est nécessaire de déterminer si les participants du groupe d'apprenants du néerlandais connaissent bien les expressions temporelles dans cette langue. Il est en effet sans intérêt de démontrer, par exemple, que ceux-ci les emploient moins fréquemment que les natifs s'ils ne les connaissent pas. Les participants du groupe contrôle ont donc répondu à un test de connaissances des adverbiaux temporels en langue seconde.

4. Méthode

4.1 Participants

Les participants à cette recherche sont divisés en deux groupes principaux (L2 et L1-F) et deux groupes subsidiaires (L1-N et L1-F-1992). Les deux groupes principaux sont comparables à tout point de vue, sauf que l'un des deux groupes a effectué la narration en langue apprise et l'autre en langue maternelle. Les deux autres groupes fournissent des points de repère pour évaluer les performances des groupes principaux. Ils sont composés soit d'élèves de même âge que ceux qui composent les groupes principaux, mais de langue maternelle néerlandaise, soit de participants francophones, mais plus jeunes ou plus âgés que ceux des groupes principaux. Les participants de ces deux groupes subsidiaires ont produit la narration dans leur langue maternelle, le néerlandais pour le groupe L1-N et le français pour le groupe L1-F-1992. Dans la partie suivante, chaque groupe sera décrit individuellement.

Groupe L2

Le Groupe L2 est composé de 60 participants qui ont produit la narration en néerlandais langue apprise. Vingt participants étaient en 2^{ème} secondaire³ (approximativement 13 ans), 20 en 4^{ème} secondaire (approximativement 15 ans) et 20 en 6^{ème} secondaire (approximativement 17 ans). Tous les élèves de ce groupe sont issus de l'enseignement général, avaient tous 4 heures de néerlandais par semaine dans leur programme et n'étaient pas issus d'une option forte en langue durant une année antérieure. Aucun d'entre eux ne parlait le néerlandais à la maison ou avec un membre de sa famille.

Groupe L1-F

Le Groupe L1-F est composé de 60 participants qui ont produit la narration en français langue maternelle : 20 de 2^{ème} secondaire, 20 de 4^{ème} secondaire et 20 de 6^{ème} secondaire. Ces élèves sont issus du même type d'enseignement que les participants du groupe L2 et en tout point comparables à ces derniers.

Groupe L1-N

Le Groupe L1-N est composé de 17 participants qui ont produit la narration en néerlandais langue maternelle : 5 de 2^{ème} secondaire, 8 de 4^{ème} secondaire et 4 de 6^{ème} secondaire. Ils sont issus du même type d'enseignement que les participants du groupe L2. Aucun de ces élèves ne parlait le français à la maison ou avec un membre de sa famille.

Groupe L1-F-1992

Enfin, nous avons également réanalysé les narrations recueillies par Bestgen (1992) au moyen de la même procédure expérimentale et des mêmes consignes. Ce groupe est constitué de 18 participants de 1^{ère} primaire (approximativement 7 ans), 18 participants de 3^{ème} primaire (approximativement 9 ans), 17 participants de 6^{ème} primaire (approximativement 12 ans) et 20 participants étudiants à l'université (approximativement 21 ans).

³ Le système éducatif belge est composé de trois années de maternelle (3-6 ans), de six années de l'enseignement primaire (6-12 ans) et de six années de l'enseignement secondaire (12-18 ans).

4.2 Tâches

Narration

La tâche principale, effectuée par tous les participants, consistait à raconter une histoire à partir d'une séquence de 19 images présentant les activités d'un petit ours pendant une journée et demie, du lever jusqu'au lendemain dans la matinée (Bestgen, 1992). Les activités représentées (réveil, repas, introduction d'autres personnages, déplacements) donnent une structure à la narration. La taille des images est de 8 cm sur 11 cm. Il était demandé aux participants de parler de tout ce qu'il se passait en suivant l'ordre des images. Ils pouvaient également ajouter des activités et des détails. Cette tâche devait être effectuée en langue apprise, c'est-à-dire en néerlandais, par les élèves du groupe L2 et en langue maternelle par les élèves des groupes contrôles : en français pour les groupes L1-F et L1-F-1992 et en néerlandais pour le groupe L1-N.

Structure perçue de la séquence d'images

Juste après avoir effectué cette tâche, les participants des trois groupes qui ont produit la narration en langue maternelle (L1-F, L1-F-1992 et L1-N) ont indiqué la structure qu'ils percevaient dans la séquence d'activités. Il leur était demandé de tracer de grandes lignes verticales entre les images où il y avait un grand changement d'activité et de plus petites lignes entre les images où le changement était moins important et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il n'y ait, selon eux, plus de raison de séparer les images. Cette tâche n'a pas été demandée aux participants du groupe L2 parce que, d'une part, ceux-ci sont issus de la même population que les participants du groupe L1-F et, d'autre part, qu'il leur était demandé une autre tâche subsidiaire.

Connaissance des marqueurs en langue apprise

Une troisième tâche a été effectuée uniquement par les participants du groupe L2 quelques jours après que l'ensemble des participants de ce groupe ait produit leur

narration. Elle avait pour objectif de déterminer si ceux-ci savaient comment exprimer en néerlandais les expressions temporelles qui relèvent de la catégorie des ancreurs (*vers neuf heures*, le *matin*, ...) et des enchaîneurs (*puis*, *ensuite*, ...). Pour ce faire, il leur a été demandé de traduire en néerlandais des expressions temporelles présentées en contexte. Par exemple, les items *le matin* et *à 16h* devaient être traduits en néerlandais après la lecture de la phrase *Le matin, je vais à l'école et à 16h, je reviens à pied à la maison avec des amis*. Les consignes de ce test étaient présentées dans la langue maternelle des participants, c'est-à-dire en français, afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté quant à la tâche demandée. Dans ce test, 5 items portaient sur les marqueurs d'ancrage et 3 sur les marqueurs d'enchaînement.

4.3 Déroulement de l'expérience

Présentation du matériel

Les images étaient placées dans l'ordre en deux lignes sur une table. Chaque participant était assis sur une chaise placée devant la table ; l'enregistreur était posé sur la table devant eux. Les images étaient cachées jusqu'au commencement de l'enregistrement.

Tâche de production

La passation était individuelle. Les consignes ont été transmises aux participants, par écrit, dans leur langue maternelle. On expliquait aux participants du groupe L2 qu'ils pouvaient utiliser un mot de leur langue maternelle lorsqu'ils ignoraient comment l'exprimer en langue apprise. L'expérimentatrice insistait néanmoins pour que cela arrive le moins souvent possible. Après s'être assuré que les consignes étaient comprises, l'expérimentatrice dévoilait les images et l'enregistrement commençait. Cette procédure a été employée afin de limiter la possibilité pour les participants du Groupe L2 de préparer leur narration en langue maternelle.

Tâche de structuration

Après la tâche de production des participants du groupe contrôle, on présentait à ceux-ci une nouvelle feuille d'instructions où on leur expliquait comment donner la structure perçue du récit. Un exemple était fourni par l'expérimentateur à partir d'un matériel non narratif, des dessins de différents véhicules (voitures, vélos, camions de différentes tailles et couleurs). Cet exemple avait également été utilisé lors de l'expérience de Bestgen (1992). Ensuite, le participant réalisait la tâche sur les 19 images. La passation était également individuelle.

Connaissance des marqueurs en langue seconde

Après que les participants du groupe L2 avaient tous effectué les tâches demandées de manière individuelle, un test de langue leur a été soumis de manière collective. La passation de ce test se faisait en groupe et par écrit.

4.4 Décodage des données

Les narrations ont été analysées afin de décoder tous les indicateurs temporels et de les localiser par rapport à la suite d'images. Lorsque plusieurs indicateurs appartenant à une même catégorie ou à des catégories différentes étaient introduits en référence à une même image, ils étaient tous retranscrits par ordre d'apparition. Chaque indicateur a été classé dans une des trois catégories suivantes (Bestgen, 1992; Costermans & Bestgen, 1991) :

- les ancreurs qui incluent les adverbiaux temporels qui font référence à une échelle temporelle absolue externe à la narration : « à dix heures », « vers deux heures », « rond acht uur », « om vier uur », « en début d'après-midi », « le soir », « tussen de middag », « 's avonds » ;
- les enchaîneurs qui signalent explicitement qu'un événement se produit après l'événement qui le précède dans la narration : « puis », « ensuite », « après », « na », « dan » ;

- le connecteur « et »/« en » qui signale aussi qu'une action ou un événement suit le précédent, mais en insistant sur la proximité entre ceux-ci.

5. Résultats

Les analyses les plus importantes visent à comparer l'emploi par les différents groupes des expressions temporelles dans les narrations et tout spécialement en tant que dispositif signalant la structure. Tout particulièrement, nous avons comparé les groupes L2 et L1-F au moyen d'analyses de variance (ANOVAs), les autres groupes (L1-N et L1-F-1992) servant de points de référence lors de l'interprétation des différences entre les deux groupes principaux. Avant de les entreprendre, deux analyses préliminaires doivent être effectuées. Nous avons d'abord vérifié que les participants tant francophones que néerlandophones perçoivent la même structure dans la narration et que celle-ci est comparable à celle rapportée par les participants du groupe L1-F-1992. C'est uniquement si une telle similarité est obtenue qu'il sera possible de comparer l'emploi des marqueurs par les quatre groupes de participants. Ensuite, nous devons déterminer si les participants du groupe L2 connaissent bien les expressions temporelles en langue seconde. Il est en effet sans intérêt de démontrer, par exemple, que ceux-ci les emploient moins fréquemment que les natifs dans une narration s'ils ne les connaissent pas.

5.1 Structure perçue de la séquence d'images

Les césures recueillies lors de la tâche de segmentation de la séquence d'images ont été recodées sur une échelle allant de 1 à 18, les césures les plus fortes recevant la valeur la plus élevée et les césures les moins fortes (l'absence de césure) la valeur la plus faible. En cas d'ex aequo, la valeur moyenne a été utilisée.

Deux analyses ont été effectuées sur ces données. Nous avons d'abord vérifié que les participants de chaque groupe et de chaque classe percevaient approximativement la même structure dans la séquence d'image. Pour ce faire, nous avons calculé le coefficient alpha d'accord interjuges pour les trois classes du groupe L1-F, le groupe L1-N et les quatre classes du groupe L1-F-1992. Comme l'indique le tableau 30, ces coefficients alpha sont tous excellents puisque supérieurs à 0.90. Nous avons ensuite comparé les structures perçues par chaque groupe et chaque classe afin de déterminer si elles étaient similaires. Pour ce faire, nous avons calculé les structures moyennes perçues par chacune d'entre elles et nous les avons corrélées. Toutes ces corrélations sont significatives ($p < 0.0001$), au moins égales à 0.80 et deux tiers d'entre elles sont supérieures ou égales à 0.90.

Ces deux analyses confirment que les participants des différents groupes, qu'ils soient de langue maternelle française ou néerlandaise, jeunes ou plus âgés perçoivent bien une structure similaire dans la narration. Cette conclusion peut être généralisée aux participants du groupe L2 puisque ceux-ci sont issus de la même population que ceux qui font partie du groupe L1-F.

Tableau 30: coefficients d'accord interjuge Alpha et corrélations entre les structures perçues

Groupe	L1-F			L1-N	L1-F-1992			
Classe	2 ^{ème} sec	4 ^{ème} sec	6 ^{ème} sec	2 ^{ème} , et 4 ^{ème} et 6 ^{ème} secondaire	1 ^{ère} primaire	3 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire	adultes
Alpha	0.92	0.92	0.96	0.96	0.92	0.92	0.94	0.94
Corrélation								
2 ^{ème} sec.		0.93	0.95	0.90	0.88	0.95	0.90	0.92
4 ^{ème} sec.			0.92	0.88	0.82	0.94	0.88	0.85
6 ^{ème} sec.				0.90	0.91	0.93	0.95	0.94
L1-N					0.80	0.96	0.90	0.94
1 ^{ère} primaire						0.87	0.80	0.86
3 ^{ème} primaire							0.92	0.96
6 ^{ème} primaire								0.94

5.2 Connaissance des marqueurs

L'étape suivante des analyses vise à déterminer si les participants du Groupe L2 connaissent les expressions temporelles dont l'emploi va être étudié. Si ce n'est pas le cas, on ne voit pas comment ils pourraient les employer pour indiquer la structure de leur narration.

Les données d'un participant de 2^{ème} secondaire n'ont pas été prises en compte parce que ce participant était absent le jour du test de connaissance des marqueurs. Comme celui-ci n'a employé aucun marqueur dans sa narration, il est impossible de déterminer s'il les connaissait ou non. Nous avons donc décidé de l'omettre de toutes les analyses qui suivent, y compris celles qui portent sur l'emploi des expressions temporelles dans la narration. En conséquence, il n'y a que 19 participants en 2^{ème} secondaire dans le Groupe L2.

Tableau 31 : scores moyens au test de connaissances des marqueurs

Classe	Ancreur (Max = 5)	Enchaîneur (Max = 3)
2 ^{ème} secondaire	4.26	0.58
4 ^{ème} secondaire	3.90	1.45
6 ^{ème} secondaire	4.55	1.45

Les scores des participants pour chacun des deux types de marqueurs ont été analysés au moyen d'une ANOVA à un facteur "between" Classe. Les scores moyens sont présentés dans le tableau 31. Pour les ancreurs, on n'observe pas de différence significative entre les classes ($F(2,56)=1.84$, $p=0.1679$). Pour les enchaîneurs par contre, il y a un effet très significatif de ce facteur ($F(2,56) = 8.41$, $p=0.0006$), les élèves de 2^{ème} secondaire les connaissant nettement moins bien que les deux autres classes (Test de Neuwman-Keuls, Alpha = 0.05).

Pour la suite des analyses, l'information la plus importante est que tous les participants n'avaient pas une connaissance suffisante des enchaîneurs pour

pouvoir signaler la structure de leur narration au moyen de ces expressions. En effet, 58% des participants de 2^{ème} secondaire (11 sur 19), 10% de 4^{ème} secondaire (2 sur 20) et 5% de 6^{ème} secondaire (1 sur 20) ont été incapables de fournir la traduction correcte d'au moins un enchaîneur parmi les trois demandés⁴. Il est à noter que c'est à ce niveau que se situe l'effet du facteur Classe sur la connaissance des enchaîneurs puisqu'une ANOVA basée uniquement sur les participants qui connaissent au moins un enchaîneur (N=45) ne met en évidence aucune différence entre les trois classes ($F < 1$). Pour ce qui concerne les ancreurs, tous les participants avaient une connaissance suffisante de ceux-ci pour pouvoir les employer lors de leur narration.

5.3 Fréquence d'emploi des indicateurs temporels

La question centrale à laquelle cette étude veut répondre porte sur le degré d'efficacité des différents groupes dans l'emploi des dispositifs linguistiques pour signaler la structure de leur narration. Les premières analyses portent sur la fréquence des différentes catégories d'indicateurs en fonction des groupes et des classes. Est-ce que les participants qui ont produit leur narration en langue apprise emploient ces expressions temporelles avec la même fréquence que les autres groupes de participants qui ont produit leur narration dans leur langue maternelle? Si les apprenants sont capables de transférer leur emploi des marqueurs de leur langue maternelle à la L2, on devrait observer des fréquences similaires dans les deux groupes expérimentaux. La thèse du surcoût cognitif en L2 prédit plutôt une utilisation moins fréquente des marqueurs en raison du manque de ressources attentionnelles pouvant être consacrées au niveau discursif de la production. On pourrait néanmoins observer un accroissement de la fréquence du connecteur *et* en langue seconde, en raison de sa fonction, non de signal pour le destinataire du discours, mais de traces des difficultés de production rencontrées par le locuteur (Bestgen, 1998).

⁴ Les trois enchaîneurs pouvant être synonymes, nous avons comptabilisé chaque enchaîneur correct différent, même si une meilleure traduction aurait pu être donnée.

Nous avons ensuite calculé, pour chaque participant, la proportion d'images dont la description inclut au moins une expression d'une des catégories. Ces proportions moyennes pour chaque classe et chaque groupe sont présentées dans le tableau 32 (première ligne). Les proportions pour les participants des deux groupes principaux (L2 et L1-F) ont été analysées au moyen d'une ANOVA à deux facteurs Groupe (2) x Classe (3). Celle-ci met en évidence un effet très fort du facteur Groupe avec une proportion d'énoncés marqués nettement plus faibles en L2 qu'en L1-F ($F(1,113) = 30.58, p < 0.0001$), mais également une interaction significative entre le facteur Groupe et le facteur Classe ($F(2,114) = 4.19, p = 0.018$). Dans le groupe L1-F, on n'observe aucune évolution en fonction de la classe ($F < 1$). Par contre, dans le groupe L2, la proportion de marqueurs croît comme le confirme un contraste linéaire ($F(1,56) = 13.49, p < 0.0005$).

L'utilisation moins fréquente des expressions temporelles par les participants qui ont produit leur narration en L2 peut théoriquement avoir deux origines. D'une part, elle peut témoigner de difficultés spécifiques dans l'emploi en langue seconde de ces dispositifs. D'autre part, elle pourrait être aussi due au fait qu'en néerlandais les expressions temporelles seraient employées moins fréquemment qu'en français. De telles différences entre des langues ont été observées comme le suédois et le français ou comme l'anglais et l'allemand (Noyau & al., 2005 ; von Stutterheim & Lambert, 2005 ; von Stutterheim & Nüss, 2003). Dans ce second cas, le moindre emploi d'expressions temporelles en L2 serait en fait la trace d'une meilleure compétence dans cette langue, les meilleurs apprenants sachant qu'il ne faut pas utiliser trop de marques de ce type. La comparaison entre les groupes L1-F et L1-N permet de réfuter cette seconde explication. Le tableau 32 indique en effet que les participants du groupe L1-N emploient plus fréquemment les marqueurs de la structure que les francophones qui ont également produit leur narration dans leur langue maternelle.

La comparaison des participants du groupe L2 avec ceux de 1^{ère} et 3^{ème} primaire du groupe L1-F-1992 souligne le très faible emploi d'expressions temporelles par

les apprenants. Mêmes les participants de 6^{ème} secondaire du groupe L2 emploient en moyenne moins fréquemment ces expressions que les participants de 3^{ème} primaire qui ont produit leur narration en langue maternelle.

Tableau 32 : Proportions moyennes des différentes catégories de marqueurs pour les différents groupes de participants

	L2			L1-F			L1-N	L1-F-1992			
	2 ^{ème} sec	4 ^{ème} sec	6 ^{ème} sec	2 ^{ème} sec	4 ^{ème} sec	6 ^{ème} sec		1 ^{ère} prim	3 ^{ème} prim	6 ^{ème} prim	adultes
MARK	0.18	0.37	0.47	0.54	0.53	0.57	0.67	0.40	0.59	0.57	0.67
ANC	0.05	0.04	0.07	0.09	0.08	0.12	0.09	0.05	0.13	0.19	0.27
ENC	0.07	0.15	0.16	0.34	0.34	0.35	0.40	0.31	0.39	0.33	0.40
ET	0.12	0.22	0.32	0.22	0.19	0.28	0.33	0.15	0.28	0.18	0.28

Légende : MARK : proportions des énoncés contenant au moins un marqueur ; ANC : ancreurs ; ENC : enchaîneur ; ET : connecteur "et".

Le tableau 32 présente également les proportions moyennes d'emploi de chaque type de marqueurs. Celles-ci permettent de déterminer si l'emploi global moindre par le groupe L2 est valable pour tous les marqueurs. Pour calculer ces proportions, lorsqu'un participant a employé plusieurs indicateurs de catégories différentes en référence à une même image, ceux-ci ont tous été pris en compte. Par exemple, un énoncé commençant par "Et puis vers 16 heures" est compté dans les trois catégories. Pour l'analyse des enchaîneurs, les participants du groupe L2 pour lequel le test de connaissances a montré qu'ils ne pouvaient pas les traduire en néerlandais n'ont pas été pris en compte, ce qui explique que les degrés de liberté pour les ANOVAs sont différents selon le type de marqueurs considérés.

Les ANOVAs mettent en évidence un effet statistiquement significatif du facteur Groupe sur les ancreurs ($F(1,113) = 8.75$, $p = 0.0037$) et surtout un effet très

important sur les enchaîneurs ($F(1,110)=61.35$, $p<0.0001$), mais non sur le connecteur *et* ($F<1$). Par contre, le facteur Classe n'a d'effet significatif que sur le connecteur *et* ($F(2,113)=7.79$, $p=0.0007$), les élèves de 6^{ème} secondaire employant plus ce connecteur que les élèves des deux autres classes (comparaison de moyenne au moyen du test de Student-Newman-Keuls pour un alpha 0.05). Le facteur Classe n'a pas d'effet ni sur les ancreurs ($F(2,113)=2.33$, $p=0.1015$), ni sur les enchaîneurs ($F<1$).

Ces analyses indiquent que, par rapport aux natifs, les apprenants ont produit un plus grand nombre d'énoncés ne contenant pas de marqueurs. Ce résultat n'est pas favorable à un transfert simple et direct de l'emploi des marqueurs de la structure de la langue maternelle à la L2. Il s'accorde, par contre, avec la thèse d'un impact important du surcoût cognitif de la production en L2, d'autant plus qu'on observe aussi une évolution vers un emploi plus fréquent en fonction du nombre d'années d'étude. L'analyse marqueur par marqueur indique un sous-emploi chez les apprenants des ancreurs et des enchaîneurs, c'est-à-dire des deux marques de ruptures thématiques. La fréquence d'emploi du connecteur *et* ne varie pas en fonction de la langue dans laquelle la narration a été produite, mais bien en fonction de la classe. Nous discuterons cette observation dans la conclusion.

5.4 Marquage linguistique de la structure

L'analyse présentée ci-dessus indique que les participants ayant produit leur narration en L2 ont employé moins d'expressions temporelles que ceux qui l'ont produite en langue maternelle. Cette moindre utilisation est-elle liée à un marquage moins efficace de la structure de la narration? Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'analyser plus finement l'emploi des expressions temporelles en prenant en compte leur localisation par rapport à la structure de la narration afin de déterminer si les ancreurs et les enchaîneurs sont ou non associés à des ruptures importantes dans la séquence d'images.

Pour définir la structure de la narration, nous avons utilisé la structure déterminée par l'ensemble des participants qui ont effectué la tâche de segmentation en combinant donc les groupes L1-F, L1-N et L1-F-1992. Afin de déterminer si les participants ont mis en évidence cette structure au moyen des expressions temporelles, nous avons, pour chaque participant, construit un indice de marquage temporel basé sur les 3 types d'expressions temporelles pris en compte et l'absence de celles-ci. Cet indice donne un score à chaque image selon le type d'expressions temporelles employé dans le premier énoncé qui y fait référence. En effet, comme chaque image introduit un nouvel événement et qu'il a été montré que les adverbiaux temporels ne fonctionnent comme marqueurs de la structure que lorsqu'ils sont en début de la phrase, nous n'avons pris en compte que les indicateurs qui introduisaient la première phrase de chaque image. Si le participant mentionne un ancreur, l'indice vaut 4. S'il ne mentionne pas d'ancreur, mais bien un enchaîneur, l'indice vaut 3. S'il ne mentionne aucune expression temporelle, l'indice vaut 2, et, enfin, s'il mentionne le connecteur *et*, l'indice vaut 1. Ces poids correspondent à l'ordre d'efficacité des expressions temporelles comme marqueurs de ruptures (Bestgen & Vonk, 1995).

Nous avons ensuite calculé, pour chaque participant, la corrélation entre l'indice de structure, identique pour tous les participants, et l'indice de marquage, spécifique à chaque participant. Plus cette corrélation est élevée et plus le participant emploie des marqueurs de rupture là où l'indice de structure indique une rupture. Comme coefficient de corrélation, nous avons utilisé le coefficient de Spearman pour données rangées puisque les poids attribués aux expressions temporelles correspondent à leur ordre d'efficacité et ne sont donc pas sur une échelle d'intervalle ou de rapport.

Tableau 33 : corrélations moyennes entre l'emploi des expressions temporelles et la structure de la narration pour les différents groupes de participants

	L2			L1-F			L1-N	L1-F-1992			
	2 ^{ème} sec	4 ^{ème} sec	6 ^{ème} sec	2 ^{ème} sec	4 ^{ème} sec	6 ^{ème} sec		1 ^{ère} prim	3 ^{ème} prim	6 ^{ème} prim	adultes
r moy.	0.15	0.23	0.30	0.37	0.36	0.44	0.47	0.14	0.35	0.40	0.41

Les coefficients de corrélation moyens pour chaque groupe et chaque classe sont donnés dans le tableau 33. On observe, tout d'abord, que la corrélation moyenne pour le groupe L1-N est légèrement supérieure aux corrélations pour les différentes classes des groupes L1-F et L1-F-1992. Ce résultat indique qu'en néerlandais également les expressions temporelles analysées fonctionnent comme des marqueurs de la structure et que donc que rien n'interdit aux francophones de transférer l'emploi de ces marques de leur langue maternelle à cette langue. Or, on observe que les participants du Groupe L2 présentent une corrélation moyenne plus faible que celles des autres groupes. L'ANOVA, comparant les groupes L2 et L1-F, met en évidence un effet très significatif du facteur Groupe ($F(1,113)=15.78$, $p<0.0001$), ainsi qu'une tendance vers la signification du facteur Classe ($F(2,113)=2.68$, $p=0.0726$), l'interaction étant non significative ($F<1$). Les élèves qui ont produit leur narration en langue seconde ont donc signalé moins efficacement la structure de celle-ci que ceux qui l'ont produite en langue maternelle. L'évolution en fonction de la Classe mérite une attention particulière. Dans le groupe L1-F, des comparaisons des moyennes a posteriori, que ce soit au moyen d'un contraste opposant la classe de 6^{ème} secondaire aux deux autres ($F(1,57) = 1.60$, $p=0.2115$) ou au moyen d'une tendance linéaire $F(1,57) = 1.13$, $p=0.2913$), ne mettent en évidence aucune différence significative. Par contre, dans le Groupe L2, ces deux analyses mettent au jour un effet presque significatif pour le contraste entre la classe de 6^{ème} secondaire et les deux autres ($F(1,56)=3.79$, $p=0.0565$) et significatif pour la tendance linéaire ($F(1,56)=4.82$, $p=0.0323$). Malgré cette amélioration, les élèves de 6^{ème} secondaire ont une corrélation moyenne inférieure à celles de 7 des 8 groupes contrôles. En fait, seuls les enfants de 1^{ère} primaire font moins bien dans leur langue maternelle que les

participants qui ont produit la narration en L2 et, encore plus, la différence entre les élèves de 2^{ème} secondaire qui ont produit la narration en langue apprise et ces enfants de 1^{ère} primaire est très faible.

Ces résultats indiquent donc très clairement que la production en langue seconde réduit l'efficacité du marquage de la structure. Il faut cependant noter que les corrélations moyennes des trois groupes L2 sont significativement supérieures à 0, les trois tests t étant au moins significatif pour $p=0.0017$. En d'autres mots, les apprenants des trois groupes emploient les marqueurs en fonction de la structure de la narration, mais d'une manière moins efficace que les natifs.

Cette analyse rencontre une difficulté. Comme l'a montré le test de connaissances des marqueurs en langue seconde, quatorze participants du Groupe L2 (11 en 2^{ème} secondaire, 2 en 4^{ème} secondaire et 1 en 6^{ème} secondaire) ont été incapables d'indiquer comment exprimer un enchaîneur en néerlandais. Dans l'analyse qui vient d'être présentée, ces participants ont été pris en compte puisqu'ils sont capables de signaler la présence d'une rupture dans la narration au moyen des ancreurs. Une deuxième analyse a été menée en retirant ces participants du groupe L2 afin de ne considérer que ceux qui disposent de la capacité à employer l'ensemble des expressions temporelles pour signaler la structure de la narration. Les résultats sont très similaires. La corrélation moyenne pour la classe de 2^{ème} secondaire passe de 0.15 à 0.20 et celle pour la classe de 4^{ème} secondaire passe de 0.23 à 0.24, alors que celle pour la classe de 6^{ème} secondaire reste à 0.30. L'analyse de variance met toujours en évidence un effet significatif du facteur Groupe ($F(1,99)=9.10$, $p=0.0032$). Par contre, le facteur Classe, y compris dans l'analyse centrée sur les L2, n'est plus significatif ($F(2, 99)=1.40$, $p=0.2525$).

6. Discussion et conclusion

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser la manière dont des apprenants d'une langue étrangère signalent la structure de leur discours au moyen de différents types d'expressions temporelles. La comparaison des narrations produites par des francophones de trois classes d'âge en néerlandais avec celles produites par d'autres francophones des mêmes classes d'âge, mais en français, indique un développement très lent du marquage de la segmentation par les apprenants. En effet, même le groupe d'apprenants le plus âgé reste moins performant que les groupes natifs. Néanmoins, les corrélations entre emploi des marqueurs et structure de la narration sont significativement supérieures à 0 pour les trois groupes d'apprenants. Ce résultat plaide donc en faveur de l'existence d'un transfert de cette compétence en langue seconde, mais un transfert qui est fortement limité par la nécessité de produire la narration dans une autre langue que sa langue maternelle. Ce résultat s'interprète aisément dans le cadre de la thèse du surcoût cognitif selon laquelle les apprenants d'une seconde langue sont obligés de consacrer une part importante de leurs ressources attentionnelles à la formulation dans la langue étrangère au détriment de la conceptualisation du message et donc de la gestion des relations globales dans le discours (Gullberg, 2006 ; Kubota, 1998 ; Roca de Larios & al., 2006 ; Strömquist & Day, 1993).

Une observation importante et inattendue est que nombre d'apprenants ne savent pas comment exprimer des marqueurs d'enchaînement aussi fréquent et simple que *puis* ou *ensuite* dans la langue seconde. Non seulement, ils ne les emploient pas, mais en plus ils sont incapables de les produire dans un test de traduction de la L1 vers la L2. Une série de recherches ont pourtant montré qu'il s'agissait d'un moyen très tôt appris par les apprenants pour exprimer la temporalité (Dietrich & al., 1995 ; Paradis & Crago, 2000). Mais ces recherches n'indiquent pas si tous les apprenants les maîtrisent ou non. Les enchaîneurs relèvent d'une catégorie grammaticale fermée apprise dans un second temps. La

catégorie des ancreurs, qui est elle considérée comme plus facile, est suffisamment connue par tous. Notre recherche rejoint donc une série de travaux qui soulignent l'importance d'apprendre en langue étrangère le maniement de ces marqueurs du discours (Bardovi-Harlig, 1999).

L'évolution du connecteur *et* mérite une attention particulière. Contrairement aux ancreurs et aux enchaîneurs, nous n'avons pas observé de différence significative dans son emploi par les L1 et les L2. Par contre, il y a une évolution en fonction de la classe pour les L1 et les L2. Comment expliquer cela ? Une première explication s'inscrit dans une série de recherches qui ont montré que le manque de ressources attentionnelles provoque l'apparition de traces des difficultés de production qui peuvent prendre la forme de connecteurs et plus particulièrement de *et*. De telles observations ont été effectuées chez de jeunes enfants qui ne maîtrisent pas encore la production de narration (Jisa, 1985 ; Peterson & McCabbe, 1991 cité dans Myles, 2003), chez des adultes lorsque la production du discours est coûteuse en ressources attentionnelles (Bestgen, 1998) et chez des apprenants d'une langue étrangère (Lee, 2003). Ce facteur pourrait donc expliquer pourquoi les L2 emploient fréquemment des *et* : dans leur cas ce serait des traces et chez les L1 des signaux. Cette explication rencontre toutefois un problème. On observe plus de *et* chez les L2 de 6^{ème} secondaire ; or, ces participants marquent plus efficacement la structure de leur narration que les participants L2 de 2^{ème} et de 4^{ème} secondaire. Une autre explication s'appuie sur le fait que le connecteur *et* a un rôle local : il souligne une forte continuité entre deux phrases. Par contre, ancreur et enchaîneur ont une fonction globale : ils signalent la présence de ruptures entre des séries d'images localement cohérentes. Or, la thèse du surcoût cognitif vise plus particulièrement le marquage global. Toutefois, cette seconde explication se heurte à la même difficulté puisqu'elle n'explique pas plus l'évolution en fonction du nombre d'années d'étude. Pour aller plus loin, il serait nécessaire de s'assurer de la fiabilité de ce résultat. En effet, le tableau 32 montre une très forte variabilité du nombre moyen de *et* dans les 11 groupes de participants. Myles (2003) a également mis en évidence un accroissement de l'utilisation du *et* chez les

apprenants qui racontaient la même histoire à un an d'intervalle. Selon elle, le connecteur *et* aide les apprenants à relier plusieurs phrases entre elles sans dévier de l'ordre chronologique des événements et sans indiquer les relations causales entre ceux-ci. Strömqvist & Day (1993) analysent la présence de connecteurs comme *and*, *but*, *so* et d'adverbes temporels comme *then* pour introduire un nouvel événement (image boundary) ou non. Ils observent un fort accroissement du signalement du début avec l'âge chez les L1, mais non chez les adultes L2. Le connecteur *et* demande donc une analyse plus fine, car son rôle semble multiple. Une analyse de l'emploi du *et* dans des productions écrites pourrait également nous apporter des éclaircissements.

Une autre observation, bien que non centrale, mérite d'être commentée : la structure de la narration est marquée de la même façon par les francophones et les néerlandophones. Or, certaines recherches (Carroll & al., 2000 ; von Stutterheim, Nuse & Murcia-Serra, 2002 ; von Stutterheim & Nuse, 2003) indiquent des différences dans le découpage des actions entre des anglais et des allemands. Il se peut que notre tâche ne soit pas assez fine pour mettre au jour des différences entre les deux langues étudiées. En effet, notre matériel a été conçu avec le souci d'y intégrer des scènes prototypiques des moments clefs de la journée afin de maximiser l'emploi de marqueurs temporels. Il serait certainement imprudent de tirer une conclusion en termes de similarité de la structure perçue dans une séquence d'images par des francophones et par des néerlandophones sur la base d'une recherche dont ce n'est pas l'objet principal.

Avant d'envisager les implications pratiques de cette recherche, il est nécessaire de considérer ses limites. Nous restons prudents quant à la généralisation de nos résultats : nous n'avons travaillé que sur des narrations et chaque élève n'en a produit qu'une seule, sans planification. À l'écrit, la charge cognitive serait plus lourde, mais les participants pourraient plus facilement basculer d'une planification globale à la formulation des idées au fur et à mesure de leur récupération (Bourdin, 1999). Ensuite, nous n'avons considéré qu'un seul type de

marqueurs de la structure, les marqueurs temporels qui présentent l'intérêt d'être très fréquents dans les narrations. Il serait judicieux de répliquer cette expérience à l'écrit, en s'intéressant aux marques de paragraphe, mais aussi, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit, à d'autres dispositifs comme les expressions référentielles. Enfin, il serait intéressant d'analyser les productions d'apprenants ayant un niveau de maîtrise supérieur à celui de nos participants, pour déterminer si le marquage de la structure des apprenants finit par être comparable à celui des natifs.

À la suite des résultats de cette étude, on doit se demander s'il est possible d'améliorer le marquage des narrations par des apprenants et comment. On pourrait insister sur l'importance de ces dispositifs auprès des apprenants en leur faisant prendre conscience de leur utilité. Une étude de Yoshimi (2001) menée avec cet objectif n'a mis en évidence que peu de progrès dans la capacité des apprenants à marquer les changements internes à l'histoire. Il semble, au vu de ces résultats, que ce soit bien le surcoût cognitif dû à l'utilisation des marqueurs qui est en cause. Des exercices de traduction en contexte, tôt dans l'apprentissage de la langue, afin d'assurer une maîtrise rapide de la traduction de ces marqueurs temporels nous semblent être une piste. En effet, si les apprenants ne connaissent pas correctement la traduction de ces marqueurs, ils ne peuvent évidemment pas les employer adéquatement. Si la traduction des marqueurs devient aisée, et le vocabulaire de base maîtrisé, les ressources cognitives pourraient alors être consacrées à la construction des phrases et à un marquage adéquat de la structure de la narration.