

UDK 811.133.1'367

811.133.1'367.625.43

Izvorni znanstveni rad

Rukopis primljen 5. X. 2021.

Prihvaćen za tisak 25. III. 2022.

doi.org/10.31724/rihjj.48.1.17

**Claire Martinot**

Sorbonne Université, UR 4509 STIH

10 rue Molitor, FR-75010 Paris

orcid.org/0000-0002-3743-9346

*martinot.claire@gmail.com*

## ÉVOLUTION DE LA CAUSALITÉ CHEZ DES ENFANTS FRANCOPHONES

A partir de la restitution individuelle par 15 enfants de 6 et 8 ans d'une histoire qui vient de leur être lue, l'auteur montre une nette évolution entre 6 et 8 ans de la compréhension et de la production des 13 relations causales (RC) contenues dans le TS (texte source). Les 13 RC du TS sont identifiées par cinq marqueurs : lien sémantique (RC non marquée), marque morphologique (opposition présent/futur), marque syntaxique non spécifique au marquage causal (*par, qui, à l'idée de ...*), marque lexicale (verbe *devenir*), marque syntaxique explicite (*parce que*). Les RC produites par les enfants sont systématiquement comparées aux RC du TS. Un premier résultat quantitatif montre que sur l'ensemble de toutes les RC pouvant être produites, les enfants de 6 ans en comprennent un quart tandis que les enfants de 8 ans en comprennent plus du tiers. Au niveau de l'ensemble des RC produites, les enfants de 6 ans expriment d'une façon ou d'une autre un peu plus du tiers des RC du TS et les 8 ans un peu plus de la moitié. Les 8 ans sont plus nombreux que les 6 ans à avoir modifié le sens de certaines RC. Ils expriment également la RC du TS avec un autre marqueur beaucoup plus souvent que les 6 ans. La plupart des marqueurs syntaxiques non spécifiques posent encore de nombreux problèmes de production aux 8 ans.

### 1. Introduction

Nous désignons par *causalité* une relation de cause à effet ou relation causale (RC) exprimée dans la langue d'une façon telle que l'événement référé par une prédication donnée soit interprété comme la cause d'un autre événement référé

par une autre prédication<sup>1</sup>. On schématise cette relation par : P *parce que* Q ou encore par le schéma inverse : Q *donc* P, P et Q désignant les prédications liées par cette relation causale.

Les relations causales sont comprises ou du-moins interrogées très tôt par les jeunes enfants ainsi qu'en témoigne ce cours dialogue entre un enfant de 2 ans et sa grand-mère, étonnés que la boulangerie soit fermée :

- *Mamatchka, pourquoi la boulangerie est fermée ?*
- *parce qu'on est dimanche*
- *pourquoi on est dimanche ?*
- *euh ....*

Ainsi que l'a écrit Piaget (1937), les enfants cherchent à comprendre l'état du monde et les raisons de cet état, sans doute parce que cette compréhension des causes détermine chez tous les êtres humains une propension à agir sur les personnes, les événements et les choses qui seraient responsables d'un effet ou d'un résultat. On partira donc du postulat que les relations causales sont caractéristiques de la nature humaine et que par conséquent, les enfants vont mettre en relation causale des événements ou situations de leur vie réelle puis, très rapidement, des événements ou situations racontés, fictifs ou non. Pour autant, on ne peut être certain que tous les enfants dès leur plus jeune âge comprennent toutes les relations causales établies par la langue, en particulier lors de la lecture d'une histoire. Un certain nombre de phénomènes linguistiquement complexes peuvent en effet empêcher de comprendre l'existence d'une relation causale entre deux séquences linguistiques<sup>2</sup>. Par ailleurs, dans la langue des adultes qui tient lieu de modèle pour les enfants, l'expression de la causalité est d'une extrême diversité ainsi que les exemples ci-dessous en donnent une infime illustration :

1a. **Dans** sa joie, il a oublié les clefs sur la porte

2a. Les rues ont été inondées **par** des torrents de boue

3a. Il a été puni **pour** son insolence

<sup>1</sup> Nous n'aborderons pas le cas où la cause est l'acte de prononcer un énoncé (Ducrot et al. 1980).

<sup>2</sup> Nous faisons allusion à une étude (Martinot 2013) où nous avons montré l'existence d'une grande disparité entre des enfants de même âge (6 ans d'une part, 10 ans d'autre part) dans la restitution des RC présentes dans des co-textes linguistiquement complexes.

4a. **Comme** étudiant, on a droit à la gratuité des musées

5a. **Quand** il y a du brouillard, la visibilité est réduite

6a. **Avec** le brouillard, la visibilité est réduite

7a. **Plus** il y a de brouillard, **plus** la visibilité est réduite

La compréhension de chacun de ces énoncés passe probablement, chez l'adulte, par des paraphrases en P *parce que* Q, même si chaque relation causale est colorée d'un effet de sens supplémentaire :

1b **Parce que** sa joie était trop grande, il a oublié les clefs sur la porte

2b. Les rues ont été inondées **parce qu'**il y a eu des torrents de boue

3b. Il a été puni **parce qu'**il a fait preuve d'insolence

4b. **Parce qu'**on est étudiant, on a droit à la gratuité des musées

5-6-7b. La visibilité est réduite **parce qu'**il y a du brouillard

A partir de l'hypothèse acquisitionnelle, admise dans la littérature, selon laquelle une relation causale non comprise – ou tout autre phénomène linguistique – a une très faible probabilité d'être produite, et à l'inverse, un phénomène linguistique compris a une forte probabilité d'être produit quand la situation d'énonciation le requiert, nous nous proposons d'examiner dans quelle mesure des enfants francophones de 6 ans et de 8 ans comprennent l'ensemble des relations causales présentes, sous des formes très différentes, dans un texte qui leur est lu, et sous quelle forme ces mêmes enfants re-produisent ces relations au moment où ils restituent le texte source (TS). Est-ce que l'absence de marqueur explicite, dans le texte lu, gêne la compréhension / re-production d'une relation causale ? Est-ce que le ou les marqueurs prototypiques de la causalité sont systématiquement compris / re-produits ? Est-ce que parmi les autres marqueurs de causalité, on peut repérer des critères qui rendent la compréhension / re-production plus difficile ?

## 2. Méthodologie

### 2.1. Protocole semi-expérimental : recueil des productions enfantines

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, une histoire est lue aux enfants. Celle-ci s'intitule *Tom et Julie* (436 mots, voir annexe). Un adulte-expérimentateur lit individuellement l'histoire à chaque enfant et celui-ci la restitue immédiatement après la lecture selon la consigne : « Raconte la même histoire, en essayant de ne rien oublier, et avec tes mots à toi ». Les enfants (15 enfants de 6 ans et 15 enfants de 8 ans) sont volontaires pour participer à l'expérimentation qui a lieu dans une salle calme de l'école où les enfants sont scolarisés. Une fois les enregistrements faits, ils sont transcrits selon l'orthographe conventionnelle (Blanche-Benveniste 1997).

L'histoire est adaptée à l'âge des enfants, elle renferme quelques phénomènes linguistiquement complexes comme, par exemple, des relatives, des compléments antéposés, une forme gérondivale, une forme passive, un verbe métaphorique... (voir annexe). Elle raconte la rencontre à l'école, puis l'amitié entre un petit garçon et une petite fille et bascule ensuite dans un univers merveilleux.

Cette histoire contient 13 relations causales dont une seule est explicitement marquée (cf. séquence 7 en annexe, avec *parce que*). Les autres relations ne sont pas marquées du tout, ou marquées avec des relateurs non dédiés à la causalité (à l'idée de, par, qui...).

### 2.2. Constitution d'un corpus de relations causales

Une fois que les restitutions enfantines sont transcrites, chacune d'elles est segmentée en 14 séquences narratives qui sont appariées aux 14 séquences du TS. Nous indiquons en gras (voir annexe)<sup>3</sup> les parties de séquences du TS qui contiennent au moins une relation causale<sup>4</sup>.

Dans un premier temps, c'est l'interprétation sémantique qui fonde la relation causale, en particulier quand celle-ci n'est pas marquée explicitement. Nous

<sup>3</sup> L'explication du séquençage se trouve dans Martinot et al. (2018: 34) et Martinot et al. (2019: 32).

<sup>4</sup> Dans 3 cas, la RC concerne plusieurs séquences : 9-10 ; 9-11 ; 13-14.

confirmons alors cette interprétation par la reconstruction explicite du marqueur causal prototypique *parce que* (*PCQ*) ou de son converse *donc* (*DC*), voir exemples ci-dessous :

(séq. 3.1) – Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie > Tom était fou de joie **parce qu'**il avait l'idée qu'il aurait peut-être une nouvelle amie<sup>5</sup>

(séq. 3.2) – Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie > Tom était fou de joie (...) **donc** le soir, chez lui, il a fabriqué (...)

Nous vérifions également que chaque RC est réversible :  $P PCQ Q > Q DC P$  et  $Q DC P > P PCQ Q$ , de façon à nous assurer qu'il s'agit bien d'une RC factuelle et non d'un autre type de relation<sup>6</sup>.

Ces deux marqueurs, *PCQ* et *DC*, sont suffisamment généraux pour uniformiser les nuances de sens exprimées par la diversité des marqueurs causaux, dans le TS et dans les restitutions enfantines, ils nous permettent de montrer ce que les enfants ont compris ( $P PCQ Q$ ,  $Q DC P$ ) ou ce qu'ils veulent dire, en particulier quand les énoncés sont déviants :

Alexandre (8 ans) : (séq. 13-14) – il demanda de parler aux oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) et finalement il \*devenu savant quand il \*serait été grand > il demanda de parler aux oiseaux qui savent (...) et **donc** finalement il est devenu savant quand il a été grand.

### 2.3. Les types de RC présentes dans le TS

La diversité des moyens linguistiques dont disposent les locuteurs (et la langue) pour exprimer une RC rend hasardeuse la recherche d'une typologie, d'autant que la relation causale peut ne pas être marquée (Gross et Nazarenko 2004: 23). Nous proposons cependant une catégorisation des RC fondée sur le niveau linguistique auquel se situe la RC. La liste ci-dessous classe, par ailleurs, les RC de

<sup>5</sup> L'énoncé à droite du chevron note la paraphrase en *parce que* ou en *donc* de l'énoncé qui se trouve à gauche du chevron.

<sup>6</sup> Le marqueur *donc* n'est pas exclusif du marquage causal et le marqueur *parce que* peut noter une relation de justification (Debaisieux 1994)

la moins marquée à la plus marquée. Nous faisons l'hypothèse que les marqueurs les plus grammaticalisés (ci-dessous, types 2 et 3) mais aussi les marqueurs lexicaux (Type 4) sont plus longs à acquérir par les enfants.

**Type 1** / lien uniquement *sémantique* (LUS) entre P et Q (séqu. 3.2 ; 5.2 ; 9-10 ; 9-11).

Exemple (séqu. 9 – 11) – (9) Sans dire un mot, la petite fille (...) frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre (...). (11) Tout à coup, le tronc s'ouvrit > la petite fille frappa (...) **donc** le tronc s'ouvrit

**Type 2** / marques *morphologiques* de temps, d'aspect et de modalité (MMTAM) (séqu. 2).

Exemple : (séqu.2) – Tom, la place **est** libre à côté de toi, Julie **sera** ta voisine > la place est libre (...) **donc** Julie sera ta voisine

**Type 3** / marques *syntaxiques* non spécifiques au marquage causal (MSNS) (séqu. : 3.1 ; 5.1, 11, 13) [prépositions, pronoms relatifs, adverbes, connecteurs de tout type (y compris *et*, dans certains co-textes), construction ...]

Exemple (séqu. 11) – les enfants furent éblouis **par** la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre > les enfants furent éblouis **parce qu'**il y avait la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre

**Type 4** / marques *lexicales* (MLEX) comme le verbe *devenir* (séqu. 13-14)

Exemple (Séqu. 13-14) : (13) Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...). (14) Et depuis ce jour, Tom **est devenu** un enfant extrêmement savant > Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent (...) **donc** Tom est devenu un enfant extrêmement savant.

**Type 5** / Marque *syntaxique* explicite de causalité (MSEC) (séqu. 7).

Exemple (Séqu. 7) – Tom avait un peu peur **parce qu'**il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.

### 3. Compréhension des relations causales du texte source : résultats quantitatifs

Pour évaluer la compréhension des relations causales,  $P RC Q$ , véhiculées dans le TS, nous nous appuyons sur les restitutions des enfants, sachant que certaines RC ont peut-être été comprises et non restituées<sup>7</sup>. C'est par exemple le cas quand un enfant restitue P mais pas Q, ou l'inverse. Mais encore une fois, il nous importe d'examiner la compréhension des RC à partir d'une activité complexe authentique, et par conséquent on laisse les enfants raconter l'histoire comme ils le peuvent, sans leur poser de questions supplémentaires.

Une RC est supposée être comprise quand elle est paraphrasée, c'est-à-dire restituée avec un contenu équivalent pour P, pour Q, et un lien causal quelconque véhiculant une RC équivalente à la source (par ex. l'inversion  $P PCQ Q$  en  $Q DC P$ , ou encore l'explicitation d'un lien causal non explicite dans le TS ou l'inverse avec la suppression du marqueur causal source ...). Une RC répétée à l'identique est sans doute comprise même si un doute (infime) subsiste quant à sa compréhension effective (cf. note 7).

Le critère de la grande quantité de restitutions informe, le plus souvent, de la bonne compréhension de la RC source. À l'inverse, les RC peu restituées sont celles qui présentent une difficulté de compréhension. Examinons ci-dessous, d'un point de vue quantitatif uniquement, dans quelle mesure les enfants de 6 et de 8 ans ont compris les 13 relations causales du texte source.

Sur le total des 13 relations causales, et donc de  $13 \times 15 = 195$  RC au maximum pour chaque groupe d'enfants ( $N = 15$ ), 51 RC sont comprises par les enfants de 6 ans (26%), (tabl.1) 20 RC modifient le sens (10 %) (tabl.2), 73 RC sont comprises par les enfants de 8 ans (37%) et 31 RC modifient le sens (16%).

<sup>7</sup> À l'inverse, chez les enfants plus jeunes, et en particulier chez les enfants qui ont une très bonne mémoire et s'expriment bien, on entend des productions dans lesquelles il est peu probable que l'enfant comprenne le sens (précis, conventionnel) de ses paroles. La production d'un énoncé ne signifie donc pas systématiquement que l'enfant comprenne vraiment (tout) ce qu'il dit. Malgré tout, on peut admettre comme dit plus haut, qu'un énoncé compris a plus de chance d'être reformulé qu'un énoncé non compris.

Ces premiers résultats montrent que les enfants de 8 ans ont compris plus souvent une RC que les enfants de 6 ans (37% vs 26%). Les 8 ans, sont en revanche un peu plus nombreux à modifier le sens de *P RC Q* (16% vs 10%). Cela signifie, comme nous l'avons évoqué plus haut, que les enfants qui restituent une RC, même avec un changement de sens, sont sur la voix de la compréhension et inversement lorsque la RC est absente de la restitution, c'est que, très vraisemblablement, l'enfant ne l'a pas comprise, ou pas suffisamment, pour la mémoriser, ce qui est plus souvent le cas chez les 6 ans.

Regardons à présent (tabl.1) le nombre d'enfants qui ont compris chaque RC<sup>8</sup>. Le tableau ci-dessous classe les résultats en partant du meilleur score de RC comprises obtenu par les 6 ans (3 colonnes de gauche) et par les 8 ans (3 colonnes de droite).

Tableau 1: Relations causales comprises aux deux âges  
(parmi toutes celles qui sont produites)

Séquence(s)	Type de RC du TS	6 ans N=15	Séquence(s)	Type de RC du TS	8 ans N = 15
Séq.9-11	LUS	12C	Séq.9-11	LUS	11C
Séq. 3.2	LUS	7C	Séq. 3.2	LUS	9C
Séq. 2	<b>MMTAM</b>	5C	Séq. 9-10	<b>LUS</b>	9C
Séq. 9-10	<b>LUS</b>	4C	Séq.7	<b>MSEC</b>	9C
Séq. 5.1	MSNS	4C	Séq. 2	<b>MMTAM</b>	8C
Séq. 5.2	LUS	4C	Séq. 3.1	<b>MSNS</b>	6C
Séq. 7	<b>MSEC</b>	3C	Séq. 13	MSNS	11 C (soit 3,6)
Séq. 13 <sup>9</sup>	MSNS	7C (soit 2,3)	Séq. 5.2	LUS	3C
Séq. 3.1	<b>MSNS</b>	2C	Séq. 13-14	MLEX	3C
Séq.11	MSNS	2C	Séq.5.1	MSNS	2C
Séq. 13-14	MLEX	1C	Séq. 11	MSNS	2C
<b>Total RC</b>		51			73

Ce classement donne plusieurs informations. Tout d'abord, en dehors des deux séquences 9-11 et 3.2, de type LUS, en haut du tableau, qui sont, aux deux âges, également comprises – quoique la séquence 3.2 ne soit pas comprise par la ma-

<sup>8</sup> NC note : N enfants ont compris la RC.

<sup>9</sup> La séquence 13 comporte 3 RC de même type (cf.annexe), nous divisons donc par 3 le nombre de RC produites pour obtenir la moyenne des enfants ayant compris au moins une RC.



ajorité des 6 ans – la compréhension des autres séquences suit un ordre différent à 6 et à 8 ans. Ensuite, les enfants de 8 ans comprennent majoritairement (c'est-à-dire plus de 7 enfants) les 5 premières séquences de la liste (3 colonnes de droite), tandis que les 6 ans ne comprennent majoritairement que la RC des séquences 9-11. Sur l'ensemble des 13 RC, une grande différence quantitative distingue la compréhension de 4 séquences (en gras dans le tableau 1) entre les 6 ans et les 8 ans : séq. 2 (MMTAM) ; 9-10 (LUS) ; 7 (MSEC) ; 3.1 (MSNS). A priori, on ne peut pas dire que ce soit le type de RC qui puisse expliquer, à lui seul en tout cas, cette différence entre les âges. Cependant, les types LUS (relations causales fondées sur le seul lien sémantique) se trouvent majoritairement en haut du tableau, cette tendance est plus nette chez les 8 ans. Inversement, le type MSNS (marqueurs non dédiés à la causalité) sont aux deux âges parmi les moins souvent compris. De façon surprenante, le marqueur explicite *parce que* (MSEC) dans la séquence 7 ne donne pas lieu à un grand nombre de restitutions sémantiquement équivalentes chez les 6 ans. Enfin, le marqueur lexical « devenir » (MLEX) est peu compris aux deux âges. Nous rechercherons dans la partie suivante, consacrée aux productions des relations causales, une confirmation de ces premières observations.

#### 4. Relations causales non comprises

Les relations causales non comprises (notées : #) sont indiquées dans le tableau 2, ci-dessous. Assez peu d'enfants ont produit une RC avec un changement de sens (10% des RC produites par les 6 ans ont un sens différent contre 16% produites par les 8 ans). Nous en donnons ci-dessous des exemples. Dans la quasi-totalité des cas, la non compréhension qui produit un changement de sens, ne concerne pas la relation causale en elle-même mais soit P, soit Q.

##### *Séquence 3.1*

TS – Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie (*fou de joie PCQ nouvelle amie*)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Le contenu de la parenthèse résume la relation causale *P PCQ Q*. Ce raccourci permet de localiser où se trouve la différence de sens : nouvelle amie # Julie à côté.

Madeleine (6 ans) : Tom était très content que Julie s’assoie à côté de lui (*content PCQ Julie à côté*)

Lauriane (8 ans) : Tom était très content d’avoir Julie à côté de lui (*très content PCQ Julie à côté*)

### *Séquence 13*

TS – Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l’eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ». (*apprentissage de la langue des X PCQ tous les savoirs dans la langue des X*)

Marc (8 ans) : il a demandé au roi de parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe au dans le ciel il demanda aussi à parler avec les poissons pour savoir tout ce qui se passe dans l’eau et demanda et il demanda au roi de demander savoir parler aux fourmis pour savoir tout ce qui se passait sur la terre (*Tom veut parler aux X PCQ Tom veut savoir quelque chose*)

### *Séquences 13-14*

TS – (13) « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) » (14) Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant. (*savoirs des X DC savoirs de Tom*)

Jean-Alexandre (6 ans) : (13) et Tom a dit je veux apprendre comment comment ça se passe dans le ciel je veux apprendre comment les fleurs parlent je veux apprendre tout ce que les fourmis savent (14) et depuis ce jour-là Tom est devenu un un garçon très honnête (*Tom apprend DC Tom très honnête*)

Maxima (8 ans) : (13) le petit garçon dit tout ce qu’il voulut (14) et à la fin il devient un petit enfant très très très bien (*Tom dit tout DC Tom devient très bien*)

## **5. Analyse des relations causales produites lors de la restitution du texte source**

Après avoir constaté que les enfants de 8 ans, comme attendu, comprennent davantage les RC du texte source que les enfants de 6 ans, il nous faut à présent examiner les formes produites que prend l’expression de ces relations causales

dans les deux tranches d'âge. Rappelons que les 13 RC des séquences sources sont identifiées par cinq types et que les enfants ne réutilisent pas nécessairement le type source.

Type 1 : Lien uniquement sémantique (LUS)

Type 2 : Marques *morphologiques* de temps, d'aspect et de modalité (MM-TAM)

Type 3 : Marques *syntaxiques* non spécifiques au marquage causal (MSNS)

Type 4 : Marques *lexicales* (MLEX)

Type 5 : Marque *syntaxique* explicite de causalité (MSEC).

Le critère acquisitionnel sur lequel nous nous appuyons est, en dehors du critère quantitatif que nous avons déjà évoqué et qui donne une indication sur ce que les enfants ont compris et restitué (tableau 1), la capacité à reformuler *P RC Q* en utilisant un autre marqueur que celui du TS (en italiques dans le tableau 2). Contrairement à une intuition que l'on pourrait avoir, ce n'est pas nécessairement parce que l'enfant répète à l'identique le lien, sous la même forme, qu'il s'est approprié la relation causale en question. En effet, dans toutes nos publications sur la théorie de la reformulation en tant qu'explication acquisitionnelle (Martinot 2009; Martinot et al. 2018, 2019), la compétence paraphrastique apparaît toujours comme postérieure à la compétence répétitive. Du point de vue de la difficulté cognitive, une bonne mémoire peut être suffisante pour répéter à l'identique un énoncé linguistiquement complexe. En revanche, la compétence paraphrastique exige à la fois la mémorisation de l'énoncé source (le sens résultant des formes) et l'aptitude à modifier les formes tout en maintenant le sens, ce qui relève d'une grande difficulté linguistique pour certains types de paraphrases (paraphrases synthétiques, transformationnelles et par restructuration, Martinot et al. 2018, 2019). Vérifions si, dans le cas des reformulations de *P RC Q*, les enfants de 8 ans modifient plus souvent que les 6 ans les cinq types de RC que nous avons identifiés dans le TS.

Dans l'ensemble des restitutions, nous obtenons chez les 6 ans, 55 occurrences de RC où le type est identique (28%) et 16 occurrences où le type est différent (8%, en italiques dans le tableau 2), tandis que chez les 8 ans, on obtient 67 occurrences de RC où le type est identique (34%) et 37 occurrences où le type est

différent (**19%**). L'augmentation très nette (+ 11 points) des types différents de RC entre 6 et 8 ans plaide en faveur de notre hypothèse. Les types identiques, à l'inverse, n'augmentent que de 6 points entre 6 et 8 ans.

Tableau 2: Relations causales produites aux deux âges  
(types et changement de sens #)

Séquence(s)	Type de RC produit	Total RC 6 ans N=15	Séquence(s)	Type de RC produit	Total RC 8 ans N=15
Séq.9-11	2 LUS- 10 <i>MSNS</i>	12	Séq. 9-11	1 LUS – 11 <i>MSNS</i> (1#)	12
Séq. 3.2	7 LUS	7	Séq. 13-14	7 MLEX (4#) 4 <i>MSNS</i> (4#)	11
Séq. 13 <sup>11</sup>	20 <i>MSNS</i> (13#)	6,6 (soit 20 enfants)	Séq.7	7 MSEC (1#)- 3 <i>LUS</i>	10
Séq. 2	3 MMTAM  1 <i>LUS</i> – 1 <i>MSEC</i>	5	Séq. 3.2	8 LUS – 1 <i>MSEC</i>	9
Séq. 9-10	5 LUS (1#)	5	Séq. 9-10	3 LUS – 6 <i>MSNS</i>	9
Séq. 5.1	4 <i>MSNS</i>	4	Séq. 2	3 MMTAM  2 <i>LUS</i> – 3 <i>MSEC</i> (1#) – 1 <i>MSNS</i>	9
Séq. 5.2	3 LUS -1 <i>MSNS</i>	4	Séq. 3.1	7 <i>MSNS</i> (3#) – 1 <i>LUS</i> - 1 <i>MSEC</i>	9
Séq. 7	4 MSEC (1#)	4	Séq. 13	24 <i>MSNS</i> (16#) 3 <i>MSEC</i>	9 (soit 27 enfants)
Séq. 3.1	3 <i>MSNS</i> (2#) – 1 <i>LUS</i>	4	Séq. 5.1	3 <i>MSNS</i> (1#)	3
Séq. 13-14	3 MLEX (3#)  1 <i>LUS</i>	4	Séq. 5.2	2 LUS – 1 <i>MSNS</i>	3
Séq.11	1 <i>MSNS</i> –  1 <i>MSEC</i>	2	Séq. 11	2 <i>MSNS</i>	2
<b>Total</b>		71			104

<sup>11</sup> Nous rappelons que la séquence 13 comporte 3 RC de même type, nous divisons donc par 3 le nombre de RC produites pour obtenir une moyenne par enfant.

Le total des RC produites par les enfants de 6 ans est de 71 (sur 195, soit **36%**), et par les enfants de 8 ans de 104 (sur 195, soit **53%**). La différence quantitative des RC produites, avec équivalence et changement de sens, est significative. Ce qui permet de postuler que les reformulations avec changement de sens sont une étape nécessaire dans le cours acquisitionnel, puisque ces dernières sont plus fréquentes chez les 8 ans. Nous allons décrire les RC en partant de la plus grande différence quantitative entre les 6 ans et les 8 ans, qui signifierait que les 6 ans n'ont pas encore acquis la RC en question, vers la plus petite différence qui signifierait soit que les deux tranches d'âge ont acquis la RC, soit qu'elles ne l'ont pas acquise.

### **5.1. Production d'une RC dans les séquences 13-14 (type MLEX)**

La différence la plus grande entre les 6 et les 8 ans concerne la RC qui relie la séquence 13 à la séquence 14 (4 vs 11). Cela signifie que cette RC est particulièrement complexe pour les 6 ans, sans que cette complexité soit cependant surmontée à 8 ans, étant donné le grand nombre de changements de sens.

Séq. 13-14 : Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant [MLEX- *savoirs des XDC savoirs de Tom*]

Plusieurs difficultés se présentent :

1. Comprendre que les oiseaux savent tout et que c'est ce savoir qui va transformer Tom (l'intention de Tom n'est pas suffisante : cf. *pour savoir ...*)
2. « Depuis ce jour » est à interpréter comme le jour qui suit l'apprentissage (terminé, réussi) de la langue des oiseaux par Tom
3. Le verbe « devenir » est un verbe par définition processuel, processus dont le terme est atteint grâce au passé-composé mais aussi à l'adverbe « extrêmement »

Une seule enfant de 6 ans semble avoir compris (hypothèse optimiste) le contenu de P et de Q mais elle n'a restitué ni le verbe « devenir », ni le marqueur temporel approprié :

Margot (6 ans) : je veux savoir parler avec les oiseaux qui voient tout ce qui se passe dans le ciel (...) un jour en ce moment Tom était un petit garçon qui savait tout (LUS)

Les 3 autres enfants ont modifié le contenu informatif de P et / ou de Q. Deux d'entre eux ont tout de même répété : « depuis ce jour Tom est devenu savant / un enfant très savant »

A 8 ans, 3 enfants ont surmonté (sémantiquement seulement) les 3 difficultés ci-dessus :

Alexandre (8 ans) : parler aux oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel (...) et finalement il \*devenu savant quand il \*serait été grand (MLEX)

Huit autres ont modifié le contenu informatif de P mais ont produit un marqueur temporel (sémantiquement) approprié : *à la fin, le lendemain matin, depuis, \*jusqu'à ce jour-là.*

## 5.2. Production d'une RC dans la séquence 7 (type MSEC)

De façon surprenante, cette séquence qui contient le marqueur causal le plus explicite, *parce que*, présente une grande différence quantitative entre les 6 et les 8 ans (4 vs 10)

Séq. 7 : Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit. [MSEC – *Peur PCQ interdiction*]

Quatre enfants de 6 ans ont utilisé le type MSEC, avec trois occurrences de *parce que* – dont un changement de sens (#), Jean-Alexandre ci-dessous – et une occurrence de *car* :

Jean-Alexandre (6 ans) : # Tom n'avait pas le choix parce qu'il n'avait pas le droit d'aller dans la forêt [MSEC – *pas le choix PCQ interdiction*]

Sept enfants de 8 ans ont utilisé le type MSEC, avec cinq occurrences de *parce que* – dont un changement de sens, Antonin ci-dessous), une occurrence de *car* et une de *puisque*. En revanche trois enfants ont exprimé la RC avec le type LUS, donc sans aucun marqueur (cf. Rémy) :

Antonin (8 ans) : puis il n'avait pas le droit parce que parce que # il était très tard et il n'avait pas le droit la nuit donc [MSEC – *pas le droit PCQ très tard*]

Rémy (8 ans) : Tom avait un peu peur il ne devait pas sortir le soir 8h passées [LUS – *peur PCQ interdiction*]

La difficulté chez les 6 ans (trois enfants seulement ont compris *P RC Q* du TS contre 9 à 8 ans) ne provient pas de l'emploi du marqueur *parce que* qui est l'un des marqueurs argumentatifs les plus précoces mais de la corrélation entre la peur et le fait de braver l'interdiction. A 6 ans, les enfants mettent plutôt en relation la peur et le fait d'aller dans la forêt la nuit, il y a donc un conflit dans la corrélation *P-Q* qui sera surmonté à 8 ans (Rémy).

### 5.3. Production d'une RC dans la séquence 3.1 (type MSNS)

Comme précédemment, la différence des occurrences de RC produites à 6 et 8 ans, est élevée (4 *versus* 9)

Séq. 3.1 : Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie [MSNS – *Tom fou de joie PCQ nouvelle amie*]

Dans les occurrences de RC restituées par les enfants, un seul enfant de 8 ans a introduit une explicitation de type MSEC (Marc) :

Marc (8 ans) : (séq. 3.1) Tom était ravi **parce qu'**il croyait qu'il allait se faire ami (...) [MSEC – *ravi PCQ croyance/idée de devenir ami*]

Le marqueur source à l'idée de (séq. 3.1) n'a été repris à l'identique par aucun enfant. A 8 ans, cependant, trois enfants ont produit un équivalent de à l'idée de (Marc ci-dessus, Charlotte et Ninon) :

Charlotte (8 ans) : Tom **s'est dit** chouette je vais avoir une nouvelle copine [LUS – *se dire chouette PCQ nouvelle copine*]

Ninon (8 ans) : Tom était fou de joie **et il s'est dit** j'aurai une nouvelle copine [MSNS – *fou de joie DC se dire avoir nouvelle copine*]

Le connecteur de causalité à l'idée de a empêché la plupart des enfants de 6 ans d'établir une RC entre P et Q (alors que *fou de joie* a été paraphrasé par 7 enfants, les autres ayant supprimé P). Mais plus difficile encore, pensons-nous, est de

pouvoir dire à 6 ans qu'il s'agit de la représentation d'une éventualité (*l'idée de  $V_{inf}$ ...peut-être*).

#### 5.4. Production d'une RC dans la séquence 2 (type MMTAM)

La restitution de la RC en séquence 2 illustre bien l'évolution que l'on peut constater entre les 6 et les 8 ans du point de vue de la production d'une RC (5 *versus* 9)

Séq. 2 : la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine [MMTAM – *Place libre DC Julie voisine*]

Cette RC est assez peu restituée à 6 ans (par 5 enfants qui l'ont bien comprise) contre 9 enfants de 8 ans (dont un qui a changé l'orientation argumentative de la RC, ci-dessous Charlotte) :

Charlotte (8 ans) : la maîtresse a dit tu vas t'asseoir à côté de Tom **donc** la place est libre [MSEC – *voisine DC place libre*]

L'intérêt des restitutions de cette RC se trouve dans la diversité des types utilisés à 6 ans (MMTAM, LUS, MSEC) et encore plus à 8 ans (MMTAM, LUS, MSEC, MSNS). L'opposition temporo-aspectuelle du présent et du futur apparaît comme devoir être explicitée par les enfants (1 cas à 6 ans, cf. Chloé Ch, ci-dessous, 3 cas à 8 ans (cf. Solène) plus un enfant de 8 ans (Alexandre) qui utilise un pronom relatif équivalent à *parce que*) :

Chloé Ch (6 ans) : **comme** il y a une place à côté de Tom et bien elle va s'asseoir à côté de lui [MSEC – *PCQ place libre Julie voisine*]

Solène (8 ans) : **comme** il y a une place à côté de toi Tom Julie se mettra à côté de toi [MSEC – *PCQ place libre Julie voisine*]

Alexandre (8 ans) : elle s'installa à côté de Tom **où** il y avait la place vide [MSNS – *voisine PCQ place vide*]

A 6 ans, 3 enfants sur 5 réutilisent le type de marqueur du TS (MMTAM), tandis qu'ils ne sont plus que 3 sur 9 à 8 ans. On peut se demander dans ce cas, d'une part, si l'utilisation du même marqueur à 6 ans est signe de compréhension de la valeur aspectuelle qui distingue, dans l'énoncé en question, le présent et le futur,



et, d'autre part, si l'utilisation d'un autre marqueur à 8 ans est signe d'acquisition ou au contraire d'évitement.

### 5.5. Production d'une RC dans les séquences 9-10 par comparaison avec 9-11 (types LUS)

La différence dans le nombre d'occurrences de RC (séquences 9-10) est encore important entre les 6 et les 8 ans (5 vs 9), contrairement au cas de la RC des séquences 9-11 (12 occurrences à 6 et 8 ans). Les deux séquences sont pourtant comparables, leurs contenus sont proches, et le type de RC est le même, LUS.

Séquences 9-10 : (9) (...) la petite fille (...) frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre. (10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. L'arbre était en train de tourner sur lui-même [LUS – *Coups DC rotation de l'arbre*]

L'enchaînement causal entre la séquence 9 et la séquence 10 n'est pas marqué dans le TS, seul le lien sémantique entre *P* [*la petite fille (...) frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre*] et *Q* [*l'arbre était en train de tourner sur lui-même*] permet de reconstruire un lien causal, dans un monde fictif, entre le fait de frapper sur un arbre et sa conséquence. Mais justement, cette conséquence, la rotation de l'arbre sur lui-même, précède la conséquence finale attendue : l'ouverture de l'arbre qui est narrée dans la séquence 11. On peut expliquer la grande différence quantitative dans les restitutions de *P RC Q* entre les 6 ans (5 occurrences dont un changement de sens) et les 8 ans (9 occurrences) de deux façons. Soit les 6 ans ne prêtent pas attention au phénomène de rotation qui précède l'ouverture de l'arbre, soit ils n'ont pas compris la relation de causalité entre le fait de frapper et la rotation de l'arbre qui est annoncée à la suite du grincement avec lequel la rotation est concomitante. La seconde explication nous semble être la plus probable. En effet, aucun des cinq enfants de 6 ans qui a restitué *P RC Q* n'a procédé comme la plupart des enfants de 8 ans : les 6 ans ont tous maintenu le lien LUS du TS (même l'enfant qui a modifié le sens de la séquence 10, Chloé C, ci-dessous), alors que chez les 8 ans, six enfants (sur neuf) ont introduit un marqueur de type MSNS, indiquant que la relation causale se confond ici très nettement avec une relation temporelle (Lauriane, Antonin, Océane) :

Chloé C (6 ans) : (9) Tom tapa 3 fois sur le tronc de l'arbre (10) # et tourna sur lui-même

Lauriane (8 ans) : (9) Julie tapa trois fois sur le tronc (10) **et** le tronc tourna [MSNS – *Coups DC rotation de l'arbre*]

Antonin (8 ans) : (9) puis elle tapa trois fois sur l'arbre avec la main de Tom (10) **puis** il tourna sur lui-même [MSNS – *Coups DC rotation de l'arbre*]

Océane (8 ans) : (9) et puis après Julie tape trois fois sur le tronc (10) **et après** l'arbre tourne bien sur lui-même [MSNS – *Coups DC rotation de l'arbre*]

Par comparaison, l'enchaînement (9-11), compris et reformulé par la plupart des enfants, confirme que lorsque les enfants comprennent la RC, alors ils la transforment, quand c'est possible, en relation temporelle. C'est ce que fait la quasi-totalité des 6 ans et des 8 ans :

Séq. 9 – 11 : (9) (...) la petite fille (...) frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre (11) (...) le tronc s'ouvrit (...) [LUS – *coups DC ouverture*]

Achille (6 ans) : (9) elle tapait elle prenait sa main et tapait trois fois (11) **au bout d'un moment** l'arbre s'ouvrit [MSNS – *coups DC ouverture*]

Chloé C (6 ans) : (9) Tom tapa trois fois sur le tronc de l'arbre (11) **et quelques minutes après** il \*s'ouvra [MSNS – *coups DC ouverture*]

Maxima (8 ans) : (9) la petite fille \*tena la main au petit garçon il frappa deux coups sur l'arbre toc toc toc (11) **d'un seul coup** l'arbre s'ouvrit [MSNS – *coups DC ouverture*]

## 5.6. Production d'une relation causale dans les séquences 13, 5.1, 11 (MSNS) et 5.2 (LUS)

Contrairement aux six séquences précédentes qui présentaient une grande différence quantitative entre les 6 et les 8 ans (à l'exception de 9-11), ce n'est plus le cas avec les quatre séquences ci-dessous. Ce qui signifie que les RC de ces séquences présentent vraisemblablement une difficulté de compréhension et / ou de production à 8 ans encore.

**Séquence 13** : Je veux apprendre à parler avec les oiseaux (poissons, fourmis) **qui** savent tout ce qui se passe dans le ciel (dans l'eau, sur la terre) [MGNS – *Apprentissage de la langue des X PCQ tous les savoirs dans la langue des X*]

Les trois RC (identiques) de la séquence 13 ont été majoritairement restituées aux deux âges avec le marqueur *pour* (MSNS) qui modifie légèrement le sens de la RC source, respectivement 13 et 16 occurrences, au lieu du marqueur source *qui* (MSNS), respectivement 7 et 8 occurrences :

Gaël (6 ans) : je veux savoir parler aux oiseaux **qui** savent tout ce qu'il y a dans le ciel et j'ai envie de parler aux poissons # **pour** savoir tout ce qui se passe dans l'eau et euh je veux parler aux fourmis # **pour** savoir tout ce qu'il y a sur la terre [MSNS<sub>1</sub> – *Apprentissage de la langue des X PCQ tous les savoirs dans la langue des X*] [# MSNS<sub>2</sub> – *Apprentissage de la langue des X par Tom PCQ Tom veut tout savoir*]

Claire (8 ans) : je voudrais savoir parler aux oiseaux **qui** savent tout ce qu'il y a dans le ciel je voudrais parler aux poissons **qui** savent tout ce qu'il y a sous la mer et je voudrais parler aux fourmis # **pour** savoir tout ce qui vit dans l'eau [MSNS<sub>1</sub> – *Apprentissage de la langue des X PCQ tous les savoirs dans la langue des X*] [# MSNS<sub>2</sub> – *Apprentissage de la langue des X par Tom PCQ Tom veut tout savoir*]

Un seul enfant (3 occurrences du même marqueur) a explicité la relation causale en utilisant *parce que* :

Océane (8 ans) : (séq. 13) Tom demande de savoir parler euh aux oiseaux **parce qu'**ils savent tout dans l'air aux poissons **parce qu'**ils savent tout dans l'eau et aux fourmis **parce qu'**elles savent tout sur la terre [MSEC – *apprentissage de la langue des X PCQ tous les savoirs dans la langue des X*]

La difficulté principale, visible dans les exemples ci-dessus de Gaël et Claire qui alternent *qui* et *pour*, provient de la concurrence entre les deux actants sujets possibles : **Tom** ... *pour savoir* versus **oiseaux** ... *qui savent*.

**Séquence 5.1** : Julie aimait **tellement** cette boîte **qu'**elle la prenait toujours avec elle [MSNS – *Attachement très fort DC boîte toujours avec*] 4 vs 3

*Tellement ...que* a été repris par 3 enfants de 6 ans sur 4 qui ont produit la partie 5.1 (Alexia), le quatrième enfant a utilisé un autre marqueur de même type (Chloé Ch) :

Alexia (6 ans) : et **tellement** elle l'a aimée **que** que elle l'a rapportée tous les jours [MSNS – *attachement très fort DC boîte tous les jours avec*]

Chloé Ch (6 ans) : et elle la trouve très jolie **et** elle la prend et tous et tous les jours elle la prend à l'école [MSNS – *attachement très fort DC boîte tous les jours avec*]

A 8 ans, 2 enfants sur 3 ont repris *tellement ... que*. Ninon a modifié le sens de *P* dans *Q DC P* :

Ninon (8 ans) : quand la maîtresse disait de sortir les affaires **tellement qu'**elle l'aimait elle sortait d'abord la boîte [MSNS – *attachement très fort DC # boîte en premier*]

Le troisième enfant de 8 ans qui a produit une RC dans 5.1 a utilisé un autre marqueur de même type :

Léa (8 ans) : Julie l'a trouvée **si** belle **qu'**elle la \*prenait toujours avec elle [MSNS – *Attachement très fort DC boîte toujours avec*].

Donc, un seul enfant de chaque tranche d'âge a reproduit la RC de 5.1 avec un sens équivalent et un autre marqueur MSNS, respectivement *et, si ...que*.

Le sens et la construction de *tellement ...que* semble être à l'origine de la difficulté pour les deux tranches d'âge. En effet, ce connecteur, en plus d'exprimer une relation causale *Q DC P*, établit une corrélation entre l'intensité du verbe de *Q*, *aimait*, et sa conséquence temporelle : *aimait tellement que ... toujours*. La synthétisation de plusieurs effets de sens dans un connecteur de subordination rend l'interprétation de l'enchaînement particulièrement complexe.

**Séquence 5.2** : Julie aimait tellement cette boîte (...) Julie posait délicatement la boîte entre Tom et Julie (...) [LUS – *Attachement très fort DC déplacement délicat / boîte entre eux*] 4 vs 3

La deuxième relation causale de la séquence 5 (LUS) a été aussi peu reformulée que la première RC de la même séquence (MSNS) mais pour une raison probablement différente, liée au sémantisme de *délicatement*. Non seulement, cet ad-

verbe est peu fréquent dans la langue parlée spontanée des adultes, mais surtout il implique que le geste de *poser la boîte* soit réalisé avec l'intention de ne pas l'abimer, ce qui n'est pas la préoccupation première d'enfants de 6 ou même de 8 ans. Et par conséquent, on peut postuler que la plupart des enfants n'ont pas perçu de relation causale entre *P* et *Q*. Un enfant de 6 ans (Achille) et un enfant de 8 ans (Ninon) ont réutilisé le marqueur de début de séquence *tellement que* pour expliciter la RC de 5.2 (qui n'est présente dans le TS, rappelons-le, que par le sémantisme de *P* et de *Q*) :

Achille (6 ans) : Julie aimait tellement la boîte que quand la maîtresse disait sortez vos cahiers et ben Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle [MSNS – *Attachement très fort DC déplacement délicat / boîte entre eux*]

Ninon (8 ans) : quand la maîtresse disait de sortir les affaires tellement qu'elle l'aimait (elle sortait d'abord la boîte) et elle la mettait entre Tom et Julie [LUS – *Attachement très fort DC boîte entre eux*]

**Séquence 11** : Les enfants furent éblouis **par** la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre [MSNS – *enfants éblouis PCQ lumière intense*]

Cette RC est la moins reformulée aux 2 âges (2 occurrences). Deux explications sont possibles : soit le complément prépositionnel *par la lumière* n'est en aucun cas perçu comme équivalent à *parce qu'il y avait une forte lumière*, soit il y a accumulation de difficultés, indépendamment de cette RC : voix passive, relative déterminative contenant un verbe métaphorique. Une enfant de 6 ans a malgré tout produit :

Chloé (6 ans) : et puis l'arbre il s'ouvre et puis ils sont éblouis parce que il y a parce qu'il y a la lumière [MSEC – *enfants éblouis PCQ lumière*]

Antonin (8 ans) : et ils étaient éblouis par tant de lumière [MSNS – *enfants éblouis PCQ beaucoup de lumière*]

## 6. Conclusion

Les critères quantitatifs (nombre d'occurrences de RC produites) et qualitatifs (diversité des marqueurs et équivalence ou non des RC produites) permettent

de rendre compte d'une nette évolution entre 6 et 8 ans. On peut dire que l'acquisition des RC produites suit les stades suivants. Les enfants doivent d'abord produire suffisamment de RC, le cas de la séquence 11 révèle clairement que les 6 comme les 8 ans n'ont pas acquis le type de RC de la séquence 11 (*par*). C'est aussi le cas, chez les 6 ans, des RC qui ne dépassent pas 5 occurrences, soit au total 8 séquences dépourvues majoritairement de RC. Les cinq types de RC que nous avons proposés en partie 2 sont concernés. De ce point de vue, la situation est très différente chez les 8 ans, puisque seulement trois séquences ont été majoritairement dépourvues d'une RC (type MSNS : *tellement que*, et *par*, plus un cas de LUS).

Le deuxième stade acquisitionnel est à la fois quantitatif et qualitatif dans la mesure où les enfants ont parfois produit de nombreux changements de sens. C'est le cas de la restitution de la séquence 13-14 où les 8 ans sont nombreux à avoir modifié le sens de P. C'est le cas aussi, dans les deux tranches d'âge, de la restitution de la séquence 13 où les changements de sens sont majoritaires et concernent P, Q ou la RC.

Enfin, le troisième stade acquisitionnel est celui où les enfants modifient le marqueur causal tout en maintenant une équivalence sémantique de *P RC Q*. C'est le cas de la séquence 9-11 pour les 6 et 8 ans, et de la séquence 9-10 pour les 8 ans seulement. D'une façon générale, les 8 ans ont introduit plus de marqueurs différents que les 6 ans : 2 fois plus souvent un marqueur de type MSNS ou LUS et 4 fois plus souvent un marqueur de type MSEC. L'introduction de nouveaux marqueurs peut cependant être interprétée comme une forme d'évitement. Dans la restitution de la séquence 2, en effet, peu d'enfants, 6 et 8 ans, ont restitué l'opposition présent-futur (MMTAM). On peut donc conclure que même lors de la restitution d'un texte qui fournit différents marqueurs causaux, les marqueurs les plus grammaticalisés (MMTAM et MSNS) sont en cours d'acquisition entre 6 et 8 ans. Mais il faut également remarquer que la relation causale exprimée par le seul lexique (MLEX) est très peu présente à 6 ans, et produit de nombreux changements de sens à 8 ans.

## Annexe

Le texte source *Tom et Julie*

### Tom et Julie

- 1) Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue.
- 2) Arrivée en classe, la maîtresse a dit : « Les enfants, je vous présente votre nouvelle camarade, elle s'appelle Julie. **Tom, la place est libre à côté de toi, Julie sera ta voisine, sois bien gentil avec elle !** »
- 3) **Tom était fou de joie à l'idée d'avoir peut-être une nouvelle amie. Le soir, chez lui, il a fabriqué une petite boîte ronde, rouge et dorée, pour Julie.**
- 4) Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille.
- 5) **Julie aimait tellement cette boîte qu'elle la prenait toujours avec elle. Quand la maîtresse disait : « Sortez vos affaires ! », Julie posait délicatement la boîte entre Tom et elle, sur leur table de travail.**
- 6) Un jour, Julie chuchota à Tom : « Ouvre la boîte ! » Tom souleva le couvercle et découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit : « Je t'attends ce soir à 8h, sous le gros arbre, à l'entrée de la forêt ».
- 7) **Tom avait un peu peur parce qu'il lui était interdit d'aller dans la forêt, surtout la nuit.**
- 8) Mais à 8h du soir, il était tout de même au rendez-vous, Julie l'attendait déjà.
- 9) Sans dire un mot, **la petite fille prit la main de Tom et frappa 3 fois sur le tronc du gros arbre.**
- 10) Au bout de quelques minutes, les enfants entendirent un grincement. **L'arbre était en train de tourner sur lui-même.**

11) **Tout à coup, le tronc s'ouvrit et les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre.** Ils firent quelques pas et l'arbre se referma derrière eux

12) Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant. Alors Julie dit à Tom : « Viens, traversons le jardin, il y a une grande fête pour toi, ce soir. Jusqu'à minuit, tu as le droit de demander à notre Roi tout ce que tu veux ».

13) **Tom a répondu : « Je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel, avec les poissons qui savent tout ce qui se passe dans l'eau et avec les fourmis qui savent tout ce qui se passe sur la terre ».**

14) **Et depuis ce jour, Tom est devenu un enfant extrêmement savant.**

## Références

- BLANCHE BENVENISTE, CLAIRE. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys. Paris.
- DEBAISIEUX, JEANNE-MARIE. 1994. *Le fonctionnement de « parce que » en français parlé contemporain : description linguistique et implications didactiques*. Thèse de doctorat. Université de Nancy.
- DUCROT, OSWALD ET AL. 1980. *Les mots du discours*. Minuit. Paris.
- GROSS, GASTON; NAZARENKO, ADELINÉ. 2004. Quand la langue cause : contribution de la linguistique à la définition de la causalité. *Intellectica* 38, 15–41.
- MARTINOT, CLAIRE. 2009. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Cahiers de praxématique* 52. 29–57.
- MARTINOT, CLAIRE. 2013. L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants ? *Travaux de linguistique* 66. 15–52.
- Reformulation et acquisition de la complexité linguistique – Perspective interlangue*. Eds. MARTINOT, CLAIRE; BOŠNJAK BOTICA, TOMISLAVA; GEROLIMICH, SONIA; PAPROCKA-PIOTROWSKA, URSZULA. 2018. ISTE. London.
- Reformulation and Acquisition of Linguistic Complexity – Crosslinguistic Perspective*. Eds. MARTINOT, CLAIRE; BOŠNJAK BOTICA, TOMISLAVA; GEROLIMICH, SONIA; PAPROCKA-PIOTROWSKA, URSZULA. 2019. ISTE – Wiley. London – Hoboken, NJ.
- PIAGET, JEAN. 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé. Neuchâtel.



## Evolution of Causality Among Francophone Children

### *Abstract*

Based on the individual restitution by fifteen six-year-old and eight-year-old children of a story read to them, the author demonstrates a clear evolution between six and eight years of age in the comprehension and expression of thirteen causal relationships (CR) found in the source text (ST). The thirteen CR of the ST can be identified by five markers: a semantic link (no explicit CR marker), a morphological marker (present tense *versus* future tense), a syntactic marker not specific to the marking of causality (by, who, at the idea of ...), a lexical marker (the verb *to become*), an explicit syntactic marker (because). The CR employed by the children are systematically compared to the CR of the ST. The initial quantitative results show that, out of all the CR that could have been used, the six-year-old children understand one-fourth, whereas the eight-year-old children understand more than one-third. Out of all the CR present, the six-year-old children express in one way or another a little over one-third of the CR of the ST and the eight-year-old children a little over half. The eight-year-old children are more numerous than the six-year-old children in having modified the meaning of certain CR. They also express the CR of the ST with a different marker a lot more often than the six-year-old children. The expression of the majority of non-specific syntactic markers still poses numerous problems to the eight-year-old children.

## Razvoj uzročnosti kod frankofone djece

### *Sažetak*

Pošavši od toga kako je petnaestero djece od 6 i 8 godina prepričalo pripovijest koja im je bila pročitana, pokazuje se bjelodan razvoj razumijevanja i proizvodnje trinaest uzročnih odnosa sadržanih u polaznom tekstu (PT). Trinaest uzročnih odnosa iz PT-a identificiraju se kroz pet markera: semantička veza (uzročni odnos neobilježen), morfološki marker (opreka prezent/futur), sintaktički marker nespecifičan za obilježivanje uzročnosti (*par, qui, à l'idée de...*), leksički marker (glagol *devenir*), eksplicitni sintaktički marker (*parce que*). Uzročni odnosi koje su djeca proizvela sustavno su uspoređeni s uzročnim odnosima PT-a. Prvi kvantitativni rezultat pokazuje da od svih uzročnih odnosa koji se mogu proizvesti šestogodišnjaci razumiju četvrtinu, dok osmogodišnjaci razumiju više od trećine. Na razini cjeline proizvedenih uzročnih odnosa šestogodišnja djeca na ovaj ili onaj način izražavaju nešto više od trećine uzročnih odnosa PT-a, a osmogodišnjaci nešto više od polovice. Osmogodišnjaci brojčano nadilaze šestogodišnjake u mijenjanju značenja određenih uzročnih odnosa. Oni također mnogo češće od šestogodišnjaka izražavaju uzročne odnose PT-a drugim markerom. Većina nespecifičnih sintaktičkih markera još uvijek osmogodišnjacima predstavlja brojne probleme

u proizvodnji.

**Mots-clés:** compréhension et production des relations causales, enfants de 6 et 8 ans, marqueurs de causalité dédiés et non dédiés, français langue maternelle

**Keywords:** comprehension and expression of causal relationships, six-year-old and eight-year-old children, dedicated and non-dedicated markers of causality, French as a mother tongue

**Ključne riječi:** razumijevanje i izraživanje uzročnih odnosa, šestogodišnja i osmogodišnja djeca, specifični i nespecifični markeri uzročnosti, francuski kao materinski jezik