





*C*ahiers

d' *A*cquisition

du *L*angage

et *P*atholo

gie

***La  
cohésion***

***chez  
l'enfant***

---

**CAHIERS D'ACQUISITION ET DE PATHOLOGIE DU LANGAGE**

*Fascicule n°24 - Année 2004*

*U.M.R. 8606*



*Département de Linguistique Générale et Appliquée*  
*Université RENÉ DESCARTES*

## SOMMAIRE

Anne SALAZAR ORVIG	
<i>Présentation</i> .....	7-12
Maya HICKMANN	
<i>Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues</i> .....	13-31
Harriet JISA	
<i>Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux</i> .....	33-56
Anne SALAZAR ORVIG, Vincent FAYOLLE, Rouba HASSAN, Jocelyne LEBER-MARIN, Haydée MARCOS, Aliyah MORGENSTERN et Jacques PARES	
<i>Émergences des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms</i> .	57-82
Geneviève de WECK	
<i>La cohésion anaphorique chez de jeunes enfants présentant des troubles du développement du langage</i> .....	83-99
Virginie DARDIER, Judy REILLY, Elizabeth BATES, Corinne DELAYE et Anne LAURENT-VANNIER	
<i>La cohésion du discours chez les enfants et les adolescents cérébrolésés : analyse de l'usage des pronoms et des conjonctions</i> .....	101-114
TEXTES DE LA TABLE RONDE .....	115-137
Francis CORBLIN : <i>Chaînes référentielles et communautés épistémiques</i>	
Denis APOTHELOZ : <i>Ritualiser, fléchir et référer</i>	
Anne REBOUL : <i>La référence chez l'enfant : cohésion et théorie de l'esprit</i>	
Frédéric FRANÇOIS : <i>Quelques remarques sur la cohérence</i>	
<i>Résumés</i> .....	139-142



## INTRODUCTION

Anne Salazar Orvig

Cette livraison des Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage reprend le contenu de la Journée d'Etudes sur *La cohésion chez l'enfant* du 25 mai 2002, co-organisée par le Leaple (CNRS- Université de Paris 5) et le Laco (CNRS – Université de Poitiers). Cette publication répond non seulement au souhait, exprimé par les participants et le public, de pouvoir disposer des textes des communications présentées ce jour là mais aussi, et surtout, à la volonté de contribuer à la diffusion d'une problématique centrale dans le domaine de l'acquisition du langage et de son développement atypique<sup>1</sup>.

Ainsi, cette publication fournit au lecteur une présentation des grandes étapes du développement langagier dans le domaine de la cohésion et des expressions référentielles, sous trois angles différents : l'article de M. Hickmann examine l'ensemble des procédures de cohésion (objets de discours, référence temporelle et spatiale) et met en relation l'acquisition des fonctions intradiscursives des unités linguistiques avec les niveaux de contrôle du texte et la maîtrise de la structure du récit ; le texte de H. Jisa étudie plus précisément les différents moyens employés par les enfants pour maintenir une référence ou pour la réintroduire ; l'article de A. Salazar Orvig, V. Fayolle, R. Hassan, J. Leber-Marin, H. Marcos, A. Morgenstern et J. Parès traite de l'émergence des pronoms de troisième personne autour de 2 ans. Ces données peuvent être ensuite reconsidérées sous l'éclairage qu'apporte l'étude des productions des enfants dysphasiques (G. de Weck) et cérébro-lésés (V. Dardier, J. Reilly, E. Bates, C. Delaye et A. Laurent-Vannier) dans leurs similitudes et leurs divergences avec les productions d'enfants au développement dit normal. Enfin, ces travaux, s'inscrivant tous dans une certaine tradition de la psycholinguistique développementale, ont été confrontés au regard de linguistes spécialistes du discours et de l'anaphore. Ce fut l'objet de la table ronde dont la plupart des interventions se trouvent reproduites ici (F. Corblin, D. Apothéloz, A. Reboul, F. François).

L'intérêt pour la cohésion chez l'enfant n'est pas nouveau. Les années 80 ont vu, à la suite de l'impulsion donnée par le *Cohesion in English* de Halliday et Hasan (1976), un développement spectaculaire de ces études : on peut citer, entre autres les travaux désormais classiques de Karmiloff-Smith (1985), de Bamberg (1986) ou, dans le monde francophone, de Hickmann (1987). Ces travaux ont été poursuivis pendant les années 90 et 2000, s'inspirant d'ailleurs de plus en plus d'approches fonctionnalistes comme par exemple celle de Givón (1995), et dans le monde francophone de modèles d'inspiration interactionniste (Bronckart 1997) ou dialogique (François. 1984), auxquels se conjuguent

---

<sup>1</sup> On peut se référer aussi à de Weck (1991), Apothéloz (1995) Hickmann (2000) et de Weck et Rosat (2003)

les nouvelles approches de l'anaphore (Ariel 1988; Reichler-Beguelin 1988; Reboul 1990; Kleiber 1994; Apothéloz 1995; Corblin 1995; Cornish 1999; Charolles 2002).

Ainsi la problématique de la cohésion chez l'enfant s'est trouvée enrichie par des réflexions sur les dimensions cognitives de la construction du discours et sur son inscription dialogique ou interactionnelle.

Dans leur exploration des compétences discursives des enfants, les travaux réunis ici mettent clairement en évidence que le développement de la cohésion et de la maîtrise des expressions référentielles ne saurait être vu comme un phénomène linéaire. Il apparaît en particulier que les productions langagières des enfants dépendent non pas d'un facteur unique, celui qui se trouverait sous le regard du chercheur, mais de l'interaction entre divers facteurs tels que le contexte d'énonciation (dialogal, vs. monologal, existence d'une connaissance partagée ou non, etc.), les modes d'inscription dans le dialogue, les contraintes liées aux genres, les registres et les modalités de leur production, les contraintes structurelles des langues considérées, enfin, le développement cognitif et/ou les éventuels déficits de l'enfant lui permettant ou l'empêchant d'articuler ces différents niveaux.

La prise en compte de cette complexité se reflète tout d'abord dans la diversité des méthodes adoptées par les auteurs. Ainsi, pour la plupart d'entre eux, le récit constitue le genre par excellence pour l'étude de la cohésion chez l'enfant. En effet, non seulement le récit se prête en tant que type de discours à une gestion monologique, mais aussi sa structure nécessite une gestion fine de l'introduction de nouveaux objets de discours et de l'établissement de chaînes référentielles qui supposent, à leur tour, le recours à divers types d'expressions référentielles.

Cependant les types de récits et de situation de production sont diversifiés : récit d'après un album connu préalablement par l'enfant (Jisa), de planches d'images (Hickmann), rappel d'un conte connu (de Weck). En outre, si la plupart des travaux présentés ici portent sur les productions des enfants, la dimension réceptive est explorée par Hickmann qui met en relation, à la suite de Karmiloff Smith, les données en production avec la capacité des enfants à repérer, corriger, voire à commenter, des séquences inadéquates.

Cependant, la situation de récit n'est ni première ni unique dans le maniement langagier de l'enfant. Ainsi, de Weck rappelle dans sa revue de la littérature les comparaisons faites entre narrations orales et situations de jeu et Salazar Orvig et al., d'une part, et Dardier et al., d'autre part, travaillent sur des interactions en milieu familial et institutionnel, pour les premiers, et sur des entretiens pour les seconds.

Ainsi, si les approches actuelles de l'anaphore insistent de façon plus ou moins ouverte sur ce que nous pourrions appeler la dimension dialogique de la référence (puisque le choix de l'expression référentielle dépend de la façon dont le locuteur se représente un espace discursif commun avec l'interlocuteur et des possibilités de ce dernier de l'interpréter), certains des travaux présentés ici rappellent en outre l'importance de la dimension dialogale. En particulier, le travail dans le champ de la pathologie du langage nécessite que l'on se penche sur ce que les enfants produisent en situation dialogale, que se soit dans une construction polygérée du récit (de Weck) ou, tout simplement, comme contexte naturel de l'énonciation (Dardier et al.). Il en est de même pour l'étude du très jeune enfant (Salazar Orvig et al.) qui montre que la valeur anaphorique du pronom se constitue dans le dialogue, à travers la relation que l'enfant établit entre son discours et celui de son interlocuteur.

Dans un cas comme dans l'autre, la cohésion se construit donc dans et à travers le dialogue. Plus que l'expression d'un déficit ou d'une immaturité, ce phénomène met en évidence le caractère premier de la dimension dialogale de la construction discursive, présentée le plus souvent comme monologique par excellence.

On ne saurait cependant négliger la dimension dialogique constitutive de tout discours (Bakhtine 1984). Ainsi Hickmann rappelle la croissante sensibilité des enfants à l'existence d'un savoir partagé entre les interlocuteurs et de Weck insiste sur le fait que les troubles de la cohésion (mais on peut penser la même chose des productions du jeune enfant, voir Hickmann ou Salazar Orvig et al.) sont liés aux modalités d'inscription de l'enfant dans le dialogue en cours, à sa capacité d'adaptation, à sa représentation de la situation de communication.

D'une façon générale, la maîtrise des unités linguistiques dépend fortement de l'appropriation par l'enfant des genres, genres de dialogue d'abord, genres discursifs, bien sûr. Plus que cela, la lecture croisée des différentes contributions conduit au constat d'une interdépendance complexe. D'une part, en rappelant ainsi l'idée exprimée par F. François (1984) que la grammaire des locuteurs ne correspond pas au système parfaitement équilibré de relations paradigmatiques et syntagmatiques reconstruit par le linguiste, il apparaît (Hickmann, Jisa, Salazar et al.) que le recours aux différentes expressions référentielles est fortement dépendant de leur position ou rôle dans le discours. Ainsi, par exemple, H. Jisa rappelle l'asymétrie existant en français parlé entre lexicaux (minoritaires) et pronoms clitiques (dominants) en position sujet. Cette relation n'est d'ailleurs pas absolue, elle est elle-même fortement liée aux caractéristiques et contraintes des genres et sous genres discursifs, non seulement du point de vue de la gestion des référents (Jisa) mais aussi dans la relation à la structure événementielle (Hickmann). Les unités linguistiques (et leur acquisition) ne sauraient donc être considérées indépendamment de leurs valeurs fonctionnelles dans la construction du dialogue et du discours. On se trouve bien là confrontés au caractère fondamental du pragmatique dans la langue et le langage.

Ces relations de dépendance sont à leur tour soumises à deux autres types d'influence, celle qu'exercent le registre et la modalité (orale ou écrite) de la production langagière (Jisa), d'une part ; celle qui en amont relève des contraintes grammaticales et sémantiques spécifiques à chaque langue, mise en évidence à travers la comparaison interlangues (Hickmann) ou à travers la réflexion sur le lien entre le développement de la planification textuelle et le développement syntaxique (Jisa).

Les différentes études fournissent un « état des lieux » contrasté des compétences des enfants.

Contraste développemental tout d'abord puisque les études montrent à la fois la maîtrise progressive par l'enfant des différentes fonctions intradiscurives (Hickmann), le déploiement de nouvelles formes et la spécialisation de certaines structures (Jisa). Contraste par la réinterprétation des données aussi, puisque le retour sur l'émergence des premières formes pronominales (Salazar Orvig et al.) permet de montrer que si les pronoms clitiques sont les outils privilégiés du maintien de la référence (Jisa), c'est avec cette valeur de type anaphorique qu'ils sont acquis (Salazar Orvig et al.) et non pas avec une valeur déictique comme il est largement admis.

Contraste enfin apporté par les études sur les enfants dysphasiques (de Weck) et cérébro-lésés droits (Dardier et al) qui révèlent à la fois l'usage inadéquat que ces enfants font des expressions référentielles et les stratégies spécifiques qu'ils utilisent. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, de Weck montre comment les enfants dysphasiques ont recours de façon préférentielle à la reprise du syntagme nominal pour maintenir une référence, plutôt qu'au pronom clitique dominant comme on l'a vu chez les sujets tout-venant. Cette stratégie manifeste ainsi la non maîtrise des valeurs discursives de ces expressions. Les résultats de ces deux études suggèrent, d'une façon générale, l'existence chez ces deux groupes d'enfants de troubles spécifiques de l'organisation discursive.

A ces différentes pistes, explorées dans les cinq contributions, répondent les textes de la table ronde. En prenant acte des différentes situations de communication envisagées dans les études sur la référence chez l'enfant, F. Corblin propose de distinguer les chaînes de référence conversationnelles et les chaînes de référence à interlocuteur générique, replaçant au centre du débat, la questions des savoirs partagés et de la familiarité des interlocuteurs et posant donc implicitement la question de la pertinence des différents genres étudiés dans ce type d'investigation. D. Apothéloz soulève, à son tour, deux questions qui traversent les textes ici présentés : d'une part celle de la valeur référentielle des clitiques sujets, pourtant considérés comme le marqueur anaphorique par excellence ; et d'autre part, celle de la norme qui concerne non seulement les contributions sur la pathologie mais aussi les investigations sur le développement de l'enfant et la conception même de la cohésion. À un autre extrême, et occupant une autre position ouvertement polémique, A. Reboul s'interroge sur la relation entre les acquisitions linguistiques relevant de la cohésion (dans la perspective de la grammaire universelle chomskyenne) et la théorie de l'esprit. Elle renoue ainsi avec les interrogations sur la relation entre développement pragmatique et développement linguistique qui ont traversé les études des dernières années dans le champ de l'acquisition du langage. Enfin, F. François interpelle les auteurs et les lecteurs en rappelant la non évidence de notions telles que cohérence, cohésion, fonction, développement et acquisition du langage et la tendance que l'on a à les envisager sans tenir compte de leur complexité et de leurs hétérogénéités.

Ainsi, en contraste avec une relative homogénéité des communications orales sur le plan des contenus et des objectifs, les contributions de la table ronde constituent autant de regards critiques, à partir de perspectives souvent opposées, mais qui suggèrent nécessairement de nouvelles pistes de réflexion et appellent au dialogue, voire à la polémique. On laisse à d'ultérieures publications la possibilité pour chacun de poursuivre ce dialogue fait de confrontations forcément enrichissantes, et qui pourraient constituer autant de retours des acquisitionnistes aux linguistes ...

Ce numéro des *Calap* voulait témoigner de l'importance actuelle, dans le monde francophone, des études sur les relations entre développement pragmatique ou discursif et développement linguistique ou structurel, aussi bien chez des sujets dits normaux que dans le domaine de la pathologie, à travers l'examen d'une des problématiques clés dans le domaine, celle de la cohésion et donc de la relation entre grammaire et organisation discursive.

Nous espérons qu'à partir de la complémentarité et du contraste des articles, des regards croisés sur le domaine, des différentes pistes qui se dégagent de la lecture de l'ensemble, le lecteur trouvera de quoi nourrir une réflexion sur la portée d'une psycholinguistique pragmatique.

Enfin, *last but not least*, ce numéro a le privilège de compter avec la signature, posthume, d'Elizabeth Bates qui a participé au travail présenté par Dardier, Reilly et al. Elizabeth Bates a marqué des générations de linguistes et de psychologues par ses contributions essentielles dans la modélisation de l'acquisition du langage (Bates et MacWhinney 1989), la réflexion suivie sur les tendances générales et les différences individuelles dans le développement normal (Bates, Bretherthon et al. 1988) et dans la comparaison avec le développement atypique (Bates, Dale et al. 1995), et aussi, et surtout à ses débuts, dans le champ des premières acquisitions pragmatiques (Bates 1976). Que ce numéro soit donc aussi un hommage à sa mémoire.

#### REFERENCES

- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève, Droz.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of linguistics* (24) : 65-87.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* (24) : 227-284.
- Bates, E. (1976). *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York, Academic Press.
- Bates, E., I. Bretherthon, et al. (Eds.) (1988). *From first words to grammar : individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bates, E., P. S. Dale, et al. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development, in Fletcher P et Mc. Whinney B (Ed.) *The Handbook of Child Language*. Oxford, Blackwell : 96 - 151.
- Bates, E. et B. MacWhinney (1989). Functionalism and the competition model, in B. MacWhinney et E. Bates (Eds.) *The cross-linguistic study of sentence processing*. New York, Cambridge University Press : 3-73.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris, Ophrys.
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cornish, F. (1999). *Anaphora, discourse and understanding*. New York, Oxford University Press.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

**CALaP - n°24**

- de Weck, G. et M.-C. Rosat (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris, Masson.
- François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique, in F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet (Eds.) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, PUF : 13-116.
- Givón, T. (1995). Coherence in text vs. coherence in mind, in M. A. Gernsbacher et T. Givón (Eds.) *Coherence in spontaneous text.*. Amsterdam, John Benjamins : 59 - 115.
- Halliday, M. A. K. et R. Hassan (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language : some issues in developmental theory, in M. Hickmann (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Academic Press : 165-184.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive, in M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*. Vol 2 : Le langage en développement. Au delà de trois ans . Paris, PUF : 83-115.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes* 1 (1): 61-85.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Reboul, A. (1990). Pragmatique de l'anaphore pronominale. *Sigma* (12/13) : 197-231.
- Reichler-Beguelin, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques* (57) : 15-44.

**LE DEVELOPPEMENT DE LA COHESION  
DANS LA NARRATION ORALE  
CHEZ L'ENFANT :  
perspectives inter-langues**

**Maya HICKMANN**

*The development of discourse organization requires the construction of form-function relations in language. This development confronts the child with some problems, which s/he must solve in order to master the particular multifunctional system that characterizes his/her native language. Research on oral narrative productions show the existence of some early discourse capacities between two and six years of age, but also some later developments after six years. These aspects of children's discourse development are illustrated on the basis of cross-linguistic research focusing on different domains: reference to entities, as well as temporal and spatial reference. Some studies have also examined the different levels of control that are involved in the processing of referential markers, as well as the relation between discourse cohesion and narrative structure. These results show the late emergence of discursive functions at around six years and their further development until ten years or even after this age. They also show the impact of determinants that operate both at the sentence and discourse levels of linguistic organization (expressing syntactic and semantic relations within the utterance, marking information status and grounding information in discourse). In addition, although some processes are universal, others are language-specific and result in large cross-linguistic differences. Finally, with increasing age, discourse organization requires the mastery of the referential system at different levels of control and shows an interaction between coherence and cohesion during development. These conclusions exclude any conception of language acquisition that would not take into account the multiple factors determining discourse development: the relation between structural and functional determinants, language-specific properties, the interrelation between different components of discourse organization, and general cognitive development that results in a growing capacity to plan and to control discourse.*

**INTRODUCTION**

**L'**organisation discursive requiert une mise en relation des formes et des fonctions du langage à deux niveaux d'organisation de la langue : au niveau de la phrase, où s'expriment les relations grammaticales ; au niveau discursif, où doit s'organiser l'information entre les énoncés du discours en relation avec le contexte d'énonciation. Le récit est peut-être l'activité langagière qui permet le mieux de cerner ce deuxième aspect du développement.

Si les études consacrées à ce type de discours montrent certaines capacités précoces et la mise en place progressive des bases nécessaires à l'organisation discursive entre deux et six ans, elles montrent également des développements très tardifs entre six et dix ans.

A environ deux ans, l'enfant se trouve à un moment charnière de son développement marquant l'émergence du langage productif. Celle-ci est d'abord caractérisée par un ancrage dans la situation immédiate, où l'enfant se réfère aux entités, aux événements et aux résultats perceptibles. Rapidement, l'enfant produit d'autres types d'énoncés, par exemple dans des récits d'événements passés concernant des entités ou des événements dont l'interlocuteur n'a pas connaissance. Ce nouveau type de situation implique un *déplacement de la référence*, qui présente à l'enfant de nouveaux problèmes à résoudre. Dans un premier temps, l'enfant est confronté à des difficultés majeures et ce déplacement référentiel est peu efficace, nécessitant un étayage important de la part d'adultes (Eisenberg, 1985 ; Menig-Peterson & McCabe, 1978 ; Miller & Sperry, 1988 ; Peterson, 1990 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Sachs, 1983).

Ces difficultés sont principalement liées à l'emploi de nouvelles procédures de la langue et/ou à la maîtrise de nouvelles fonctions *intra-discursives* de procédures déjà utilisées, qui sont fondamentales pour construire la cohésion du discours. De ce point de vue, des développements tardifs sont attestés dans plusieurs domaines (référence aux entités, référence temporelle et spatiale), ainsi que dans plusieurs langues, malgré la variabilité inter-langues importante qui est observée par ailleurs au cours du développement. On verra également que différents niveaux de contrôle peuvent intervenir dans la maîtrise de l'organisation discursive, ainsi que différentes composantes liées tant à la cohésion qu'à la structure du récit. La conclusion souligne l'importance de prendre en compte les déterminants cognitifs et linguistiques multiples qui interviennent dans le développement de l'organisation discursive.

## **1. LA COHESION DU DISCOURS**

La cohésion discursive se compose d'emplois conjugués de procédures linguistiques diverses qui relient les énoncés du discours entre eux. Deux principes généraux sous-tendent ces emplois : le marquage du statut de l'information et celui des plans du discours.

### **1.1. Le statut de l'information**

Le premier principe consiste à marquer le statut de l'information en fonction des pré-supposés dans la situation, selon la connaissance mutuelle qu'ont les interlocuteurs des référents à différents moments du discours. Toutes les langues présentent un éventail de procédures permettant aux locuteurs de marquer le degré avec lequel ils pré-supposent l'existence et l'identité des référents (tels, en français, les déterminants indéfinis et définis et les pronoms explicites ou zéro). Ces formes marquent l'introduction de référents nouveaux, ainsi que différents degrés de pré-supposition dans le maintien de la référence en fonction du degré d'accessibilité des référents (Chafe, 1976, 1979 ; Clark & Haviland, 1976 ; Givón, 1987 ; Halliday, 1976).

14

Si ce système référentiel intervient de façon massive dans le marquage du statut de l'information, il a également d'autres fonctions, auxquelles est confronté l'enfant. Ainsi, les déterminants et les pronoms sont porteurs de morphologie en français (genre, nombre, cas). De plus, hormis l'introduction de nouveaux référents, l'indéfini peut servir à effectuer des

opérations diverses, par exemple dans des énoncés qui lui confèrent une valeur prédicative (l'étiquetage *ça c'est un chien*), une fonction numérique (*J'ai acheté une pomme et trois poires*) ou une valeur non spécifique (*Fais-moi un dessin*). Par ailleurs, ce système interagit avec la structuration de l'énoncé, qui intervient – à différents degrés selon la langue – aux deux niveaux phrastique et discursif. Ainsi, l'ordre des mots régit les relations grammaticales en français, tout en assurant également des fonctions discursives, par exemple dans des structures « disloquées » telles que (1). De plus, un autre principe discursif fondamental, qui peut être partiellement obligatoire ou facultatif selon la langue, consiste à placer l'information ancienne en début d'énoncé et l'information nouvelle en fin d'énoncé. En français, les pronoms clitiques (information ancienne) sont obligatoirement placés avant le verbe et l'utilisation fréquente de structures telles que (2) et (3) permettent de placer les formes indéfinies (information nouvelle) après le verbe. Néanmoins, une structure telle que (4) est grammaticale, même si elle est peu probable à l'oral. En revanche, l'ordre des mots est obligatoire pour marquer le statut de l'information en chinois : l'introduction d'un nouveau référent requiert la position postverbale (dans des énoncés du type *Arrive chien* ou *Arrive un chien*), alors que la position préverbale (*Chien arrive*) renvoie nécessairement à un référent connu et elle interdit l'emploi d'un syntagme marquant l'information nouvelle (un énoncé tel que *\*Un chien arrive* est agrammatical).<sup>2</sup> De telles différences soulèvent donc des questions fondamentales concernant l'impact du caractère local (détermination nominale) ou global (structuration de l'énoncé) et obligatoire ou facultatif des marques au cours de l'acquisition.

(1) *Jean, il a lavé Pierre. / Pierre, Jean l'a lavé. / Jean, il l'a lavé Pierre.*

(2) *Il y a un chien (qui arrive).*

(3) *Soudain, arrive un chien.*

(4) *Un chien arrive.*

D'autres différences importantes existent dans le maintien de la référence, telles celles qui ont été décrites sous la forme de « paramètres » dans la théorie de la « Grammaire Universelle » (Chomsky, 1981). Selon cette théorie, l'enfant naît avec les connaissances générales concernant la structure du langage, mais doit déterminer à partir de son environnement linguistique quelles sont les propriétés particulières qui caractérisent sa langue maternelle. Par exemple, dans des phrases indépendantes telles que (5), l'expression du sujet est obligatoire en français, alors que le sujet est normalement omis en espagnol lorsqu'il peut être sous-entendu (6), prenant une valeur contrastive lorsqu'il est mentionné (*Moi, je mange une pomme*).

(5) *Je mange une pomme. (\*Mange une pomme.)*

(6) *Estoy comiendo una manzana. ('Je) mange une pomme'*

Le marquage du statut de l'information concerne en principe toute entité référée dans le discours, y compris celles qui servent à localiser d'autres entités. Ainsi, la localisation peut être entièrement supposée (7), faire intervenir des formes à valeur générique (8) et être

<sup>2</sup> Cette propriété du chinois est liée à l'absence quasi totale de morphologie, entraînant un emploi massif de la structure d'énoncé aux deux niveaux phrastique et discursif. La détermination nominale est entièrement facultative en chinois. Plusieurs types de déterminants sont disponibles, parmi lesquels les déterminants numériques peuvent servir à marquer localement l'information nouvelle, conjointement avec la position postverbale, dans certaines structures.

souvent soumise à des inférences fondées sur notre connaissance du monde, permettant par exemple de construire un scénario plausible à partir de (9) (le chat est vraisemblablement monté à un arbre). Néanmoins, elle peut faire l'objet d'une introduction pour les besoins du discours, si l'interlocuteur doit reconstruire l'espace représenté (10). Enfin, si ce principe de l'ancrage spatial est universel, les langues présentent des différences importantes dans la manière dont elles expriment la localisation et les changements de localisation (Talmy, 2000). Ainsi, comme le montrent les énoncés en (11), les langues romanes (tel le français) lexicalisent la trajectoire du mouvement dans des structures où la manière est secondaire, alors que d'autres langues (tel l'anglais) lexicalisent la manière, tout en exprimant de façon compacte les informations relatives à la trajectoire dans les satellites verbaux. Cette variabilité frappante donne lieu à des organisations très différentes, dont on commence à mesurer l'impact sur le comportement langagier des locuteurs (Berman & Slobin, 1994 ; Bowerman, 1996 ; Hickmann, 2003).

(7) *Il est parti à minuit.*

(8) *Hier je suis allé **au cinéma**.*

(9) *Mon chat a voulu attraper un oiseau dans un nid, mais il s'est cassé la patte en **redescendant**.*

(10) *J'ai trouvé des tas de livres **dans une toute petite librairie près de l'institut, juste à gauche en sortant du métro**. Tu devrais y aller avant les vacances.*

(11) *Elle a **traversé** la rue en courant. / She **ran across** the street.*

## 1.2. Les plans du discours

Le deuxième principe de cohésion discursive consiste à marquer l'arrière-plan et l'avant-plan du discours, soit le caractère plus ou moins central ou secondaire de l'information en fonction du focus de la communication à différents moments du discours. Dans la narration, l'avant-plan correspond aux événements principaux, chronologiquement ordonnés, faisant avancer la trame dans le temps, alors que l'arrière-plan correspond à l'information secondaire entourant cet avant-plan. Dans toutes les langues, les marques temporo-aspectuelles jouent un rôle essentiel pour différencier les plans du discours (Givon, 1987 ; Hopper, 1979, 1982 ; Smith, 1980). Ainsi, la catégorie de l'aspect permet au locuteur de présenter un événement d'une certaine perspective, soit comme un intervalle vu « de l'intérieur » (imperfectif), soit comme un point vu « de l'extérieur » (perfectif). L'opposition entre perfectif et imperfectif en (12) et (13) différencie l'avant-plan de l'arrière-plan, qui ne sont pas ordonnés de façon chronologique. En revanche, la suite de perfectifs en (14) ou (15) relie des événements qui sont supposés être successifs à l'avant-plan et par conséquent l'inversion dans l'ordre de mention de ces événements modifie l'interprétation de leur relation temporelle.

(12) *Pierre faisait la vaisselle. Marie est arrivée.*

(13) *Marie est arrivée. Pierre faisait la vaisselle.*

(14) *Pierre a fait la vaisselle. Marie est arrivée.*

(15) *Marie est arrivée. Pierre a fait la vaisselle.*

16

Les systèmes temporo-aspectuels sont néanmoins très différents d'une langue à l'autre. Ainsi, le chinois fournit des particules d'aspect, mais aucune marque verbale de temps, et dans les langues à morphologie verbale, la richesse et la transparence de ces marques sont

très variables. Par exemple, on trouve une opposition symétrique entre progressif et non progressif à tous les temps en anglais, mais pas de marque aspectuelle morphologique au présent en français ou en allemand.<sup>3</sup> Enfin, des marques supplémentaires sont bien-sûr possibles, dont certaines permettent de modifier l'ordre des énoncés, tels les connecteurs de (16) à (18) (conjointement avec le plus-que-parfait en (18)). En l'absence de ces marques, il est sous-entendu que l'ordre des énoncés à l'avant-plan correspond à l'ordre chronologique dans lequel les événements se sont déroulés.

(16) *Marie est arrivée pendant que Pierre faisait la vaisselle.*

(17) *Pierre a fait la vaisselle et Marie est arrivée juste après.*

(18) *Marie est arrivée. Juste avant, Pierre avait fait la vaisselle.*

## **2. LE DEVELOPPEMENT DE LA COHESION**

### **2.1. Référence personnelle**

Les nombreuses études consacrées au développement du système nominal et pronominal présentent des divergences importantes, certaines concluant que l'enfant maîtrise ce système dès 3 ans, d'autres qu'il ne le maîtrise pas avant au moins 6 ou même 12 ans. Une synthèse (Hickmann, 2003) montre que, si le jeune enfant maîtrise certains aspects de ce système, ce sont précisément les emplois intra-discursifs qui lui posent problème (voir entre autres De Weck, 1991 ; Karmiloff-Smith, 1992 ; Wigglesworth, 1990). On observe une opposition précoce entre référence spécifique et non spécifique, ainsi que des emplois déictiques divers, tels les étiquetages servant à attirer l'attention de l'interlocuteur sur quelque chose d'intéressant. Ces étiquetages constituent des formes d'introduction de référents, qui sont encore primitives, mais qui fournissent une amorce des emplois ultérieurs de la forme indéfinie pour introduire des référents à l'intérieur du discours. De même, le jeune enfant utilise des pronoms coréférentiels renvoyant à des entités déjà mentionnées dans le discours, mais souvent de façon déictique. Par exemple, on trouve des emplois fréquents de pronoms de troisième personne sans antécédent. De plus, Karmiloff-Smith (1981, 1987, 1992) montre que l'organisation du maintien de la référence évolue en trois phases. Dans un premier temps, l'enfant se fonde sur des processus *ascendants* et ne relie pas les énoncés entre eux. La deuxième phase (six-sept ans) est caractérisée par une stratégie dite *du sujet thématique*, reflétant une organisation globale qui résulte de processus *descendants* et consiste à réserver les pronoms sujets pour le thème du discours (personnage principal du récit). La troisième phase maintient cette organisation globale, tout en étant moins rigide. Malgré la récurrence de tels résultats dans nombre d'études, certaines recherches montrent des résultats différents, mais dans des situations qui ne sont peut-être pas comparables.

Par exemple, la stratégie du sujet thématique est attestée dès trois ou quatre ans dans une étude concernant l'allemand (Bamberg, 1987), mais dans une situation où les enfants étaient très familiers avec l'histoire. Cette étude met également en évidence d'autres

---

<sup>3</sup> L'aspect peut néanmoins être marqué dans ces langues au moyen de marques périphrastiques (par exemple, *être en train de* en français).

stratégies, par exemple les emplois contrastifs de pronoms lorsqu'il y a coréférence immédiate et de nominaux dans d'autres contextes.

Enfin, dans de nombreuses études, les récits sont produits dans des situations où l'enfant et son interlocuteur regardent des images ensemble et ont donc une connaissance mutuelle des référents. Or certaines études (Hickmann, Kail & Roland, 1995a, 1995b ; Kail & Hickmann, 1992 ; Kail & Sanchez y Lopez, 1997) comparant ce type de situation avec une situation de connaissance non partagée (où l'enfant s'adresse à un interlocuteur qui a les yeux bandés) montrent que l'évolution de l'organisation discursive est la plus importante dans ce deuxième cas. A partir de neuf ans, les enfants mentionnent plus souvent les personnages en l'absence de connaissance partagée, fournissant des récits plus détaillés. Par ailleurs, on observe une évolution concernant l'emploi des formes indéfinies pour introduire les référents. A tous les âges, les enfants utilisent plus de formes indéfinies en l'absence de connaissance partagée, notamment pour les personnages principaux. Toutefois, les enfants de neuf et onze ans utilisent presque toujours des indéfinis en l'absence de connaissance partagée, et à onze ans ils généralisent ces formes aux deux situations. Enfin, en l'absence de connaissance partagée, les enfants se fondent de plus en plus sur le principe de coréférence locale pour des emplois contrastés de formes définies nominales et pronominales. Ce principe devient prédominant à onze ans, annulant l'impact d'autres facteurs, tel le marquage des frontières épisodiques du récit.

Enfin, des analyses inter-langues (Hickmann, Hendriks, Roland & Liang, 1995 ; Hickmann & Hendriks, 1999 ; Hickmann, 2003) comparant des productions narratives recueillies dans quatre langues (français, anglais, allemand, chinois), dans une situation de connaissance non partagée, permettent de généraliser en partie ces résultats. Dans toutes les langues, les marques locales (du type indéfini) augmentent avec l'âge entre cinq et sept ans, même en chinois, où elles sont entièrement facultatives (voir la Note 1). De plus, dans toutes les langues, l'emploi de la position postverbale est plus important pour les premières mentions des personnages que pour les mentions ultérieures. En ce qui concerne les premières mentions, on observe également une forte association entre la position postverbale et la forme indéfinie, qui augmente avec l'âge, notamment à partir de sept ans. Néanmoins, dès quatre ans, les enfants français sont ceux qui utilisent le plus ce type de marque, qui est plus tardif en chinois, alors qu'il est obligatoire dans cette langue. En français la position postverbale provient souvent d'énoncés présentatifs (par exemple, *Il y a un chien*), qui sont plus rares dans les autres langues, et jusqu'à sept ans la position préverbale s'accompagne souvent de formes définies utilisées dans des dislocations (par exemple, *Le chien il arrive*), qui sont inappropriées pour l'information nouvelle dans le système de l'adulte. Avant dix ans, les enfants utilisent peu la structuration de l'énoncé pour marquer le statut de l'information en anglais, où l'ordre des mots est principalement régi par les relations grammaticales (SVO), ou en allemand, où la position des syntagmes est déterminée par l'emploi fréquent de certains connecteurs (*da* 'là', *dann* 'alors'), impliquant l'inversion obligatoire du sujet et du verbe (les syntagmes utilisés par les jeunes enfants allemands sont donc pour la plupart postverbaux, quel que soit leur statut dans le discours).

En ce qui concerne le maintien de la référence, on observe une certaine variabilité inter-langues dans les formes utilisées. Par exemple, conformément aux prédictions de la Grammaire Universelle, les formes zéro sont plus fréquentes en Chinois et en allemand qu'en anglais ou en français. Néanmoins, le maintien de la référence est régi par les mêmes

principes discursifs dans toutes les langues. En particulier, les formes pronominales sont plus souvent utilisées que les formes nominales lorsqu'il y a coréférence immédiate entre énoncés adjacents. En revanche, quels que soient la langue et l'âge, le rôle sémantique (agent ou non) ou grammatical (sujet ou non) n'affecte pas la forme utilisée. L'emploi des pronoms est le plus fréquent dans des contextes impliquant le maintien des syntagmes sujets d'un énoncé à l'autre (*il arrive... il voit...* en (19)). Un autre type de coréférence, également illustré en (19) (*Il y a un chat, il arrive...*), est néanmoins également fréquent pour les pronoms français, notamment après l'emploi d'un existentiel (passage d'un emploi prédicatif à un sujet). De plus, les dislocations subissent une évolution importante en français. Après sept ans, ces structures ne sont plus utilisées pour introduire les référents et elles acquièrent la fonction de promouvoir les topiques soit après les existentiels qui les introduisent (20), soit dans le contexte d'un changement de sujets (21).

(19) *Y'a un chat, il arrive en bas de l'arbre et il voit les oiseaux. (7 ans)*

(20) *Y'a un chat qui arrive, le chat il regarde le nid, il voit les oiseaux. (10 ans)*

(21) *Le chien fait tomber le chat et la maman elle revient. (10 ans)*

Ces résultats montrent une variabilité inter-langues importante dans l'emploi des marques de cohésion référentielle, reflétant les propriétés (grammaticales et sémantico-pragmatiques) des systèmes, tout en indiquant des progressions développementales semblables, reflétant l'impact de facteurs cognitifs et discursifs plus généraux. D'une part, la complexité cognitive des marques influence le processus développemental : les marques « locales » d'information nouvelle (détermination nominale) sont moins complexes que les « globales » (structuration de l'énoncé), qui, elles, interviennent à deux niveaux de la langue (phrase, discours). Elles sont donc maîtrisées plus tôt, quelle que soit la langue, bien que certaines langues amènent les enfants à utiliser les marques globales plus tôt que d'autres. Par ailleurs, ce sont les mêmes principes discursifs (existence et type de coréférence), et non les distinctions au niveau phrastique, qui régissent les formes utilisées pour le maintien de la référence.

## 2.2. Référence spatiale

La très grande majorité des études antérieures concernant la référence spatiale chez l'enfant se sont consacrées à l'utilisation des prépositions spatiales, montrant des séquences régulières d'acquisition supposées refléter un développement cognitif universel (Clark, 1972 ; Johnston, 1988 ; Johnston & Slobin, 1979 ; Piérart, 1978). Jusqu'à récemment, peu d'études s'étaient consacrées à l'organisation de la référence spatiale dans le discours. Quelques recherches portant sur les descriptions d'appartement ou d'itinéraires (Ehrich, 1982 ; Lloyd, 1991 ; Weissenborn, 1986) ont fait apparaître des emplois relativement tardifs de marqueurs spatiaux appropriés, attribués au développement cognitif de l'enfant. Un nombre croissant d'études a également commencé à examiner la référence spatiale dans une perspective inter-langues (Berman & Slobin, 1994 ; Bowerman, 1996 ; Bowerman & Choi, 2001 ; Choi & Bowerman, 1991 ; Hickmann, 2003 ; Hickmann, Hendriks & Roland, 1998 ; Slobin, 1996). Ces recherches montrent deux types de résultats : des progressions développementales tardives dans la capacité à ancrer la référence spatiale dans le discours ; des différences inter-langues précoces et importantes dans l'expression du mouvement et de la localisation.

Nos recherches (Hickmann, 2003 ; Hickmann, Hendriks & Roland, 1998), effectuées dans quatre langues (français, anglais, allemand, chinois), montrent d'abord une augmentation générale dans les mentions de localisations pour situer les personnages tout au long du récit. De plus, l'analyse des premières mentions de ces repères spatiaux montre trois types de cas : l'enfant fournit un cadre spatial en début de récit (22) ; il ne fournit ce cadre que partiellement et/ou tardivement (23) ; il omet de fournir un ancrage spatial (24). Jusqu'à sept ans, les enfants omettent souvent d'introduire les repères spatiaux ou produisent des repères tardifs. A dix ans, les cadres initiaux augmentent de façon spectaculaire et ils deviennent prototypiques à l'âge adulte. Enfin, les formes indéfinies utilisées pour introduire les points d'ancrage spatiaux augmentent avec l'âge et elles sont nettement plus fréquentes pour les introductions qui sont effectuées en début de récit (22) que pour celles qui apparaissent plus tardivement (23).<sup>4</sup>

(22) *Alors c'est l'histoire d'un cheval qui est dans un pré, pis qui voit une barrière où ya une vache de l'autre côté et il essaye de sauter par-dessus la barrière. (...) (10 ans).*

(23) *C'est un cheval, il voit une vache et il saute par-dessus la barrière. (...) (7 ans)*

(24) *Y'a un oiseau qui regarde dans les nuages. Après y'a un chat qui vient, l'oiseau il s'envole. [...] Après le chat s'assit. Après le chat monte. Après le chien arrive. (...) (5 ans)*

Ces résultats semblent montrer l'existence de bases cognitives universelles, liées à la capacité à planifier le discours. Contrairement à nos attentes, ce développement est semblable dans toutes les langues, malgré des différences inter-langues importantes que l'on observe par ailleurs. Globalement, les locuteurs du français parlent plutôt des localisations et des résultats de déplacements, mais précisent moins la trajectoire du mouvement, alors que les locuteurs des autres langues se concentrent plus sur le déplacement lui-même, présupposant les localisations. Les récits des enfants français contiennent plus de prédicats statiques localisant les référents, des prédicats dynamiques peu variés et contenant rarement des informations multiples, sauf à partir de dix ans. Ainsi, avec les changements de localisation, ces prédicats expriment typiquement la seule la trajectoire (*arriver, partir, monter, descendre*), malgré une augmentation sensible des énoncés plus complexes à partir de dix ans (*partir en courant, faire tomber*). En revanche, dans les autres langues, l'expression du mouvement est variée, détaillée et compacte à tous les âges, comprenant dès quatre ans des informations multiples exprimées simultanément en un même énoncé (par exemple, en anglais, *fly away, run away, fly back, run up, climb up, pull down, chase away*). De telles différences ont été observées dans d'autres langues (Berman & Slobin, 1994 ; Slobin, 1996) et elles sont clairement liées aux systèmes particuliers qu'acquière les enfants (voir la section 1.1 *supra*).

Néanmoins, si elles montrent bien l'impact de la langue sur l'organisation discursive, celui-ci ne semble pas intervenir sur le processus de planification de l'ancrage spatial.

### 2.3. Référence temporelle

<sup>4</sup> D'autres facteurs contribuent également à déterminer les formes utilisées pour l'ancrage spatial, tels les rôles sémantiques des syntagmes (locatifs ou non) en relation avec différents types de prédicats (statiques, dynamiques), ainsi que les caractéristiques des référents (lieux ou entités).

La plupart des études développementales concernant l'acquisition des marques temporo-aspectuelles s'inscrit dans une approche visant à montrer que l'utilisation de ces marques est principalement déterminée par des facteurs cognitifs chez le jeune enfant. Ainsi, selon l'hypothèse dite « du temps défectueux », l'enfant marque d'abord l'aspect et non le temps, en associant les marques du passé perfectif avec les prédicats résultatifs, parce que son immaturité cognitive l'amène à se focaliser sur les résultats qui sont perceptibles dans la situation immédiate (par exemple, Antinucci & Miller, 1976 ; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980 ; McShane & Wittaker, 1988 ; McShane, Wittaker & Dockwell, 1986 ; Meisel, 1986). Cette hypothèse remonte à une étude ancienne (Bronckart & Sinclair, 1973), dans laquelle les enfants devaient décrire des actions mimées par l'expérimentateur. A tous les âges, les enfants utilisent le passé composé nettement plus souvent avec les événements résultatifs qu'avec les arésultatifs. Néanmoins, si les enfants à partir de six ans emploient également le passé pour marquer l'antériorité (le passé composé avec les résultatifs, l'imparfait avec les arésultatifs), les plus jeunes utilisent principalement le présent avec les arésultatifs et le passé avec les résultatifs, surtout si ces derniers ne sont pas duratifs. Les auteurs concluent que la distinction la plus importante pour le jeune enfant est celle qui oppose les résultats et les autres situations.

Malgré l'essor considérable qu'a connu cette hypothèse, certains résultats (Bamberg, 1987 ; Berman & Slobin, 1994 ; Weist, 1986 ; Weist *et al.*, 1984 ; voir une synthèse détaillée dans Hickmann, 2003) montrent soit une importante variabilité inter-langues, qui falsifie l'hypothèse, soit le rôle déterminant des fonctions intradiscursives de la flexion verbale au cours de l'acquisition, qui n'est pas pris en compte par l'hypothèse. Certaines de nos recherches (Hickmann, 1996 ; Hickmann, 2003) ont examiné les marques temporo-aspectuelles dans trois langues (français, anglais, allemand), afin de déterminer les contextes des changements de temps verbaux en fonction de l'ancrage temporel (passage au non-passé dans les récits mixtes ancrés au passé ou l'inverse).<sup>5</sup> Les résultats montrent une augmentation nette vers sept ans dans l'emploi systématique de ces formes pour marquer les plans du discours dans toutes les langues. En particulier, une partie importante des changements de temps s'effectue dans des contextes de « recouvrements », tels (25) à (27), où les énoncés représentent des situations dans la même région temporelle. De même, une partie moins importante des changements de temps s'effectue dans des contextes d'introduction de personnage, soit en début de récit, soit en relation avec d'autres événements plus tardivement. Conjointement, les enfants utilisent des connecteurs spécifiques (*pendant que* en (26), *au moment où* en (27)), qui augmentent également avec l'âge, notamment à partir de sept ans.

(25)(...) *La maman s'en va pour aller chercher à manger. Le chat essaye de monter à l'arbre. Mais euh il... il est arrivé à la branche, mais le-- un chien tire sa queue. Il tombe et la maman arrive avec un ver de terre. (7 ans)*

---

<sup>5</sup> La majorité des récits contenait les deux types de marques, alors qu'une proportion nettement plus faible ne contenait que des marques du présent ou du passé. Des résultats semblables ont été obtenus à partir d'une analyse effectuée dans des récits recueillis en chinois, centrée sur le passage entre l'emploi et le non-emploi de différentes particules aspectuelles (étant donné l'absence de morphologie temporelle dans cette langue, voir Hickmann, 2003).

### CALaP – n°24

(26) *C'est un oiseau, elle a des petits et elle va chercher à manger pour ses petits, mais en dessous ya un chat et **pendant qu'elle est partie**, le chat il regarde le nid et il commence à grimper dans l'arbre.*

(27) *Puis il essaye de grimper à l'arbre pour attraper les oiseaux dans le nid mais à ce moment là on voit un chien qui approche... **au moment où** le chat **a atteint** la branche sur laquelle **reposait** le nid et qui s'y agrippe avec ses griffes... le chien le tire par la queue... (adulte)*

Cette évolution intervient dans toutes les langues, malgré les différences importantes qui sont attestées par ailleurs. Ainsi, on retrouve au niveau phrastique une association entre marques temporo-aspectuelles et types de verbes, prédite par l'hypothèse du temps défectueux, mais celle-ci est très variable selon l'âge et la langue, contrairement aux prédictions de cette hypothèse : elle est très marquée en chinois (à tous les âges), ainsi qu'en anglais chez les plus jeunes enfants (mais pas chez les plus âgés), et elle est faible parmi les locuteurs francophones et germanophones (à tous les âges). Une interprétation pouvant rendre compte de ces résultats est qu'ils sont liés à la transparence relative des systèmes temporo-aspectuels proposés par les langues (le système anglais étant plus transparent que les systèmes français ou allemand). Cette hypothèse va dans le sens de l'ancrage temporel différent qui est attesté dans les trois langues : les enfants utilisent plutôt le passé en anglais et plutôt le non-passé en français. Enfin, les connecteurs sont nettement plus précoces et plus fréquents en chinois, étant donné l'absence de morphologie temporelle verbale.

### 3. NIVEAUX DE CONTROLE

Vers six ou sept ans émerge également la capacité à prendre le langage comme objet de réflexion. Une étude (Karmiloff-Smith, 1986) montre que, dès trois ou quatre ans, le jeune enfant produit des autocorrections spontanées, reflétant sa connaissance de certaines oppositions référentielles dans sa langue maternelle, même s'il ne peut encore verbaliser les propriétés de ce système. Le modèle de Karmiloff-Smith (1992) (voir aussi une extension dans Gombert, 1990) postule une progression en plusieurs phases : lors d'une première phase, l'enfant effectue une mise en correspondance entre formes et fonctions ; celle-ci se systématisse lors d'une seconde phase, mais reste inaccessible à la conscience ; lors d'une troisième phase, l'enfant a accès à ses propres représentations, qui s'automatisent ensuite lors d'une dernière phase.

Une de nos recherches (Hickmann & Schneider, 1993) montre également une évolution des différents niveaux de contrôle qui interviennent dans la gestion du discours à partir de plusieurs types de récits<sup>6</sup> : des versions « canoniques » telles celles en (28) (première mention indéfinie, suivie de mentions ultérieures définies, pouvant ou non inclure une forme indéfinie non-spécifique et donc appropriée) ; des versions contenant des expressions

<sup>6</sup> Traduction de l'exemple (28) : « Il était une fois un lapin qui habitait près d'une école et qui était tout petit. Un jour, il se promenait et il a vu **une bicyclette** par terre. Il n'avait rien à faire et il voulait monter sur **la/une bicyclette**. Alors il a sauté et il est monté dessus. Mais il était trop petit et il est tombé. Il a eu peur, mais il a décidé de remonter à bicyclette et il y est enfin parvenu. »

référentielles inappropriées, telle une première mention définie et/ou une mention ultérieure indéfinie (29).

(28) *canoniques*

- A. *Once a rabbit lived near a school and he was very small.*
- B. *One day he was walking around and he saw **a bicycle** on the ground.*
- C. *He had nothing to do and he wanted to ride **the/a bicycle**.*
- D. *So he hopped over and he climbed on **it**.*
- E. *But he was too small and he fell off of **it**.*
- F. *He was afraid but he decided to ride **it** again and finally he succeeded.*

(29) *violations :*

- B. [...] and he saw **the bicycle** on the ground. [...] = *première mention définie*
- D. [...] and he climbed on **a bicycle**. [...] = *mention ultérieure indéfinie*

Dès cinq ans, les enfants sont capables de substituer des formes correctes aux incorrectes dans le contexte d'un rappel de récit, ainsi que dans une tâche de répétition de phrases en cours de récit. Néanmoins, dans la tâche de répétition, seuls les enfants de dix ans remplacent les formes indéfinies dans le maintien de la référence lorsque celles-ci sont appropriées (référence non-spécifique). Ce résultat montre la tendance des enfants les plus âgés à imposer la cohésion même dans les cas où elle n'est pas obligatoire. De plus, seuls les enfants de dix ans peuvent repérer l'anomalie, puis produire des jugements explicites et des corrections montrant qu'ils ont conscience des propriétés et des fonctions des formes dans le discours. Une étude effectuée auprès d'enfants présentant des troubles de langage (Schneider, Williams & Hickmann, 1998) montre que c'est précisément ce niveau de contrôle qui leur présente le plus de difficultés.

#### 4. COHESION ET STRUCTURE DU RECIT

Hormis la cohésion du discours, la narration comporte une autre composante essentielle, la *cohérence*, renvoyant à la structure du contenu, dont la nature dépend du type de narration. Un premier type de narration correspond aux « scripts », qui sont des séquences familières et toujours semblables, par exemple des routines du type « aller au restaurant ». Un autre type requiert la construction d'un « schéma narratif », constitué de plusieurs composantes, telles les suivantes (Stein & Glenn, 1979) : une mise en scène, introduisant les paramètres principaux ; un événement déclenchant une trame, qui comprend un problème et sa résolution ; des réactions internes de la part des personnages (motivations, émotions, réactions).

Les scripts requièrent simplement que l'enfant repère des événements clés et les présente dans leur ordre chronologique. Ce sont les narrations qui sont les plus fréquentes chez le jeune enfant et les mieux maîtrisées dès l'école maternelle (Nelson, 1986), même si un étayage adulte est parfois nécessaire, étant donné l'absence fréquente de paramètres personnels et spatio-temporels avant six ou sept ans. En ce qui concerne les narrations plus complexes, des études maintenant classiques (Mandler, 1978 ; Mandler & Johnson, 1977 ; Stein & Albro, 1997 ; Stein & Glenn, 1979 ; Stein & Trabasso, 1981) montrent une maîtrise relativement précoce du schéma narratif, malgré certaines différences en fonction de l'âge. Les jeunes enfants se focalisent plus sur certains aspects, omettant d'en mentionner d'autres,

en comparaison avec les enfants plus âgés ou les adultes. Par exemple, leurs récits ne contiennent pas de motivations internes de la part des personnages et peu ou pas de mention explicite du problème à résoudre, même si ces aspects peuvent être suscités par un étayage de la part de l'adulte. Néanmoins, lorsqu'ils doivent reproduire des histoires contenant des anomalies structurelles (omissions ou déplacements d'unités narratives), leur rappel diminue et ils utilisent des stratégies diverses, montrant qu'ils essaient de palier les anomalies en se fondant sur une représentation canonique interne.

Si ces études semblent montrer une maîtrise relativement précoce des propriétés structurelles du récit, une question encore mystérieuse concerne la relation éventuelle qui pourrait exister entre la cohésion et la structure du récit chez l'enfant (voir aussi Garnham, Oakhill & Johnson-Laird, 1982). Plusieurs positions existent implicitement ou explicitement dans la littérature et aucune étude n'a encore fourni un appui empirique clair à l'une ou à l'autre d'entre elles (voir une synthèse dans Hickmann, 2003). Une première position suppose que la cohésion et de la cohésion se développent de façon parallèle, mais sans relation particulière entre elles. Une deuxième approche voit dans la cohésion le déterminant principal de la cohésion et/ou voit dans la cohésion un indice de la cohésion sous-jacente. Enfin, certains considèrent que la cohésion est en partie constitutive de la cohésion au cours du développement.

Un problème méthodologique important dans nombre d'études antérieures provient du fait que celles-ci ont confondu la cohésion et la structure du récit, en introduisant des anomalies structurelles (omissions, déplacements d'unités narratives) qui affectent en même temps la cohésion discursive (absence de forme indéfinie ou inversion entre formes définie et indéfinie coréférentielles). Certaines de nos études en cours abordent cette question dans une tâche de rappel auprès d'enfants âgés de cinq à dix ans. Des récits canoniques tels que (30) (fondés sur la structure proposée par Stein & Glenn, 1979) ont été manipulés de façon à ce qu'ils comportent plusieurs types d'anomalies<sup>7</sup> : une anomalie discursive (expressions référentielles inappropriées en (31), sans anomalie structurelle) ; une anomalie structurelle, tel le déplacement d'une unité narrative impliquant une anomalie dans la cohésion, telle celle en (32) ou en (33), qui était « restaurée » dans certaines conditions, comme en (34) et (35).<sup>8</sup>

(30) *canonique*

A. Mise en scène: *Once there was a snake who was very small.*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **an apple**.*

C. Réponse interne: *He was hungry and he wanted to eat **the apple**.*

D. Action: *He opened his mouth and he bit into **the apple**.*

E. Conséquence: *He swallowed too fast and he got **the apple** stuck in his throat.*

F. Réaction: *He coughed very hard.*

<sup>7</sup> Traduction de l'exemple (30) : « Il était une fois un serpent qui était tout petit. Un jour il rampait dans l'herbe et il a vu **une pomme**. Il avait faim et il voulait manger **la pomme**. Il a ouvert la bouche et il a mordu dans **la pomme**. Il a avalé trop vite et **la pomme** s'est coincée dans sa gorge. Il a beaucoup toussé. »

<sup>8</sup> Une autre condition impliquait également l'omission de l'événement déclencheur, avec ou sans restauration des expressions référentielles.

(31) *cohésion violée sans anomalie structurelle*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **the apple**.*

E. Conséquence: *He swallowed too fast and he got **an apple** stuck in his throat.*

(32) *cohésion violée par le déplacement de la conséquence*

A. Mise en scène: *Once there was a snake who was very small.*

E. Conséquence: *He swallowed too fast and he got **the apple** stuck in his throat.*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **an apple**.*

(33) *cohésion violée par le déplacement de l'événement déclencheur*

A. Mise en scène: *Once there was a snake who was very small.*

C. Réponse interne: *He was hungry and he wanted to eat **the apple**.*

D. Action: *He opened his mouth and he bit into **the apple**.*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **an apple**.*

(34) *cohésion restaurée après déplacement de la conséquence*

A. Mise en scène: *Once there was a snake who was very small.*

E. Conséquence: *He swallowed too fast and he got **an apple** stuck in his throat.*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **the apple**.*

(35) *cohésion restaurée après déplacement de l'événement déclencheur*

A. Mise en scène: *Once there was a snake who was very small.*

C. Réponse interne: *He was hungry and he wanted to eat **an apple**.*

D. Action: *He opened his mouth and he bit into **the apple**.*

B. Ev. déclencheur: *One day he was crawling around in the grass and he found **the apple**.*

Les premiers résultats (Hickmann & Schneider, 2000) montrent d'abord que les expressions référentielles deviennent de plus en plus appropriées avec l'âge. De plus, les enfants restaurent la cohésion le plus souvent lorsque les anomalies structurelles concernent l'événement déclencheur (omission, déplacement) et/ou lorsque les anomalies référentielles impliquent des formes indéfinies tardives (par exemple (31) à (33)). Enfin, on observe des stratégies tout à fait intéressantes en relation avec la question de la relation entre cohérence et cohésion. De telles stratégies, dites de *réorganisation* narrative, qui ont été observées dans les études antérieures lors du rappel de récits comportant des anomalies structurelles, ont été attribuées à l'utilisation d'un schéma narratif (voir Stein & Glenn, 1979). Nos résultats montrent que celles-ci sont en fait étroitement liées à la sensibilité dont fait preuve l'enfant aux anomalies provoquées par les anomalies structurelles dans la cohésion du récit. Par exemple, on trouve des stratégies telles que (36), consistant à créer des épisodes doubles dans le récit.<sup>9</sup> Celles-ci sont liées non seulement au déplacement d'unités

---

<sup>9</sup> Traduction de l'exemple (36) : « Il était une fois une grenouille. Il était si heureux. Il a vu **une feuille** dans l'eau. Et il a sauté dedans et a essayé d'attraper **la feuille** dans l'eau. Et il a sauté si fort

narratives, mais également et surtout à la séquence d'expressions référentielles qui en résulte : l'enfant interprète le récit comme impliquant deux référents cibles, plutôt qu'un seul. Des analyses en cours examinent également d'autres stratégies fréquentes visant à palier les anomalies (telles les inventions d'unités narratives), ainsi que l'impact des différents facteurs (âge, cohérence, cohésion) et de leurs interactions sur la quantité et la qualité du rappel des récits.

(36) *Once there was a frog. He was so happy. He went and he's seen **a leaf** in the water. And he went and he jumped in and tried to get the leaf in the water. And he jumped so hard it sank. And then **one more day** he was swimming in the water. And he found **another leaf**. And he picked it up. And he says, "I got **a leaf**". And that was the end. (10 ans)*

## 5. CONCLUSIONS

En résumé, l'ensemble de ces résultats dans trois domaines de la référence et dans plusieurs langues mène aux conclusions suivantes. Tout d'abord, on observe une émergence tardive des fonctions discursives du langage vers six-sept ans, qui continuent à évoluer jusqu'à dix ans et même après cet âge. Les résultats montrent également l'impact de facteurs qui interviennent aux deux niveaux phrastique et discursif : au niveau phrastique interviennent des facteurs liés à l'expression des relations syntaxiques et sémantiques dans l'énoncé ; au niveau discursif, des facteurs liés au marquage du statut de l'information et des plans du discours en relation avec l'ancrage général du récit. De plus, certains processus sont universaux et d'autres sont liés aux propriétés des langues, résultant en une variabilité importante dans les marques qui sont utilisées, dans la nature de l'ancrage qui est effectué et dans les informations qui sont sélectionnées. Enfin, l'organisation discursive implique la maîtrise du système référentiel à différents niveaux de contrôle, ainsi que la maîtrise de deux composantes, la cohérence et la cohésion, qui sont distinctes, mais qui interagissent au cours du développement.

Ces résultats montrent d'abord que l'acquisition du langage est déterminée par un ensemble de facteurs, à la fois structurels et fonctionnels, qui ne sont pas indépendants, mais dont la relation complexe, qui a été longtemps négligée, doit être explorée dans des recherches futures. L'étude de l'organisation discursive montre que c'est l'apprentissage graduel des fonctions intradiscursives du langage qui permet à l'enfant de communiquer dans des situations où il doit se fonder de façon maximale sur le discours pour communiquer. Le déplacement de la référence, amorcé dans la période qui s'étend entre deux et six ans, suit un long parcours au cours du développement. Ce parcours amène l'enfant à utiliser les procédures de la langue à l'intérieur du discours afin d'articuler ses représentations dans la communication avec autrui, lui permettant de se servir du langage *comme son propre contexte* en fonction des besoins de la communication.

On observe également une variabilité inter-langues importante, révélant l'impact des spécificités des langues sur le développement. Si l'acquisition du langage dépend bien sûr

que celui-ci en serait le seul déterminant. Les recherches actuelles montrent que cette influence de la langue est robuste et précoce (voir un état des lieux dans Hickmann, 2003), amenant certains modèles à proposer que la langue filtre et canalise l'information, incitant ainsi les locuteurs à prêter plus ou moins d'attention à différents aspects de la réalité. Par exemple, Slobin (1996) postule qu'en apprenant sa langue maternelle, l'enfant apprend « à penser pour parler » (« thinking for speaking »), c'est-à-dire à organiser le flot de l'information dans le discours selon le moule que lui fournit sa langue. Ainsi, les comparaisons inter-langues permettent de dégager tant l'impact de la langue sur l'organisation discursive que l'impact de certaines contraintes cognitives universelles. L'effet conjoint de ces deux facteurs résulte en des récits qui sont très variables du point de vue de leur contenu et de leur organisation selon la langue, d'une part, mais qui reflètent en même temps un même parcours dans le développement de la capacité générale à planifier le discours, d'autre part.

Par ailleurs, la capacité à établir des relations entre les formes et les fonctions de procédures diverses dans la langue semble se construire graduellement à différents niveaux de contrôle. L'enfant est sensible à la cohésion du discours, étant capable de palier certaines anomalies référentielles bien avant le moment où il est capable de les détecter activement et, d'une façon plus générale, de construire et de verbaliser des relations explicites entre formes et fonctions de la langue. Enfin, le développement de l'organisation narrative implique aussi bien la maîtrise des procédures de la langue nécessaires à la cohésion discursive que la maîtrise du schéma narratif correspondant à la structure du récit. Certains résultats présentés ici indiquent que ces deux composantes de la narration sont étroitement liées au cours du développement, même si la nature précise de cette relation doit encore faire l'objet de recherches futures. Une hypothèse possible pouvant rendre compte des résultats est que la structure cognitive du récit est partiellement le produit de l'expérience discursive qu'acquiert l'enfant au cours de l'activité consistant à organiser le langage pour communiquer.

Ces conclusions excluent toute conception du développement qui ne peut rendre compte de la multiplicité des facteurs qui sont mis en jeu dans le développement de l'organisation discursive : les propriétés des langues, donnant lieu à une variabilité inter-langues importante, la relation entre différents niveaux d'organisation de la langue (phrase, discours), la relation entre différentes composantes de l'organisation discursive (cohésion, cohérence) et le développement cognitif général, résultant en une capacité croissante à planifier le discours et permettant la mise en œuvre de processus à différents niveaux de contrôle.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Antinucci, F. & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*, 9, 627-43.
- Bamberg, M. G. W. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). Different ways of relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bloom, L., Lifter, K., and Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language* 56, 386-412.
- Bowerman, M. (1996). The origins of children's spatial semantic categories: cognitive vs. linguistic determinants. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, 145-176. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, M. & Choi, S. (2001). Shaping meanings for language: universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In Bowerman, M. & Levinson, S.C. (eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pps. 475-511). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart, J.-P. & Sinclair, H. (1973). Time, tense, and aspect. *Cognition*, 2, 107-30.
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In C. N. Li (ed.), *Subject and topic* (25-55). NY: Academic Press.
- Chafe, W. (1979). The flow of thought and the flow of language. In T. Givón (Ed.), *Syntax and semantics, Vol. 12: Discourse and syntax*. New York: Academic Press.
- Choi, S. & Bowerman, M. (1991) Learning to express motion events in English and Korean: the influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition* 41, 83-121.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Clark, E.V. (1972). Some perceptual factors in the acquisition of locative terms by young children. *Proceedings of the Chicago Linguistic Society*, 8, 431-439.
- Clark, H.H. & Haviland, S.E. (1976). Comprehension and the given-new contrast. In R. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux and Niestlé.
- Ehrich, V. (1982). Discourse organization and sentence form in child language: how children describe rooms. *Papers and reports on child language development* 21, 55-62.
- Eisenberg, A.R. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Garnham, A., Oakhill, J., & Johnson-Laird, P. (1982). Referential continuity and the coherence of discourse. *Cognition* 11, 29-46.
- Givón, T. (1976). Topic, pronoun, and grammatical agreement. In C.N. Li (ed.), *Subject and topic*. New York: Academic Press, 151-188.
- Givón, T. (1987). Beyond foreground and background. In R.S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longmans.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hickmann, M. (1996). Information status and grounding in children's discourse: a crosslinguistic perspective. In J. Costermans & M. Fayol (eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 221-243.
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995a). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language* 15, 277-300.
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995b). L'organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance* 2, 215-226.
- Hickmann, M. & Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Chinese. *Journal of Child Language* 26, 419-452.
- Hickmann, M., Hendriks, H., & Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants. *Langue Française*, Numéro spécial: *Acquisition du français langue maternelle* 118, 104-126.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F., & Liang, J. (1996). The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language* 23, 591-619.
- Hickmann, M. & Schneider, P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13, 169-202.
- Hickmann, M. & Schneider, P. (2000). Cohesion and coherence anomalies and their effects on children's referent introduction in narrative retell. In M. Perkins & S. Howard (eds.), *New directions in language development and disorders* (pps. 251-260). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hopper, P.J. (1979). Some observations on the typology of focus and aspect in narrative language. *Studies in language* 3:1., 37-64.
- Hopper, P.J. (ed.) (1982) *Tense and aspect: between syntax and semantics*. Amsterdam: Benjamins.
- Johnston, J.R. (1988). Children's verbal representation of spatial location. In J. Stiles-Davis, M. Kritchevsky & U. Bellugi (Eds.), *Spatial cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnston, J.R. & Slobin, D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language* 6, 529-545.
- Kail, M. & Hickmann, M. (1992). On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge. *First language*, 12, 73-94.
- Kail, M. & Sanchez y Lopez, I. (1997). Referent introductions in Spanish children's narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language* 17, 103-130.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (ed.) *The child's construction of language* (121-147). NY: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. In M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (185-202). Orlando, FL: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lloyd, P. (1991). Strategies in children's route directions. *Journal of Child Language*, 18, 171-189.

- Mandler, J.M. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things passed: story structure and recall. *Cognitive Psychology* 9, 111-151.
- McShane, J. & Whittaker, S. (1988). The encoding of tense and aspect by three- to five-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 52-70.
- McShane, J., Whittaker, S. & Dockwell, J. (1986). Verbs and time. In S.A. Kuczaj II & M.D. Barrett (Eds.), *The development of word meaning*. New York: Springer Verlag.
- Meisel, J.M. (1985). Les phases initiales du développement des notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action. *Lingua* 66, 321-374.
- Menig-Peterson, C.L. & McCabe, A. (1978). Children's orientation of a listener to the context of their narratives. *Developmental Psychology*, 14, 582-592.
- Miller, P.J. & Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Nelson, K. (Ed.) (1986), *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Petersen, C. & McCabe (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at children's narrative*. New York: Plenum.
- Piérart, B. (1978). Genèse et structuration des marqueurs de relations spatiales entre trois et dix ans. In J. Costermans (ed.), *Structures cognitives et organisation du langage. Cahiers de l'Institut de Linguistique* 5, 1-2, 41-59.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. Nelson (ed.), *Children's language 4*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schneider, P., Williams, B., Hickmann, M. (1997). Awareness of referential cohesion in stories: a comparison of children with and without language/learning disabilities. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, vol. 21, No. 1, 8-16.
- Smith, C. (1980). The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars. *Journal of Child Language*, 7, 263-278.
- Stein, N.L. & Albro, E.R. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M.G.W. Bamberg (ed.), *Narrative development: six approaches* (pp. 5-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N.L. & Trabasso, T. (1981). What's in a story: critical issues in story comprehension. In R. Glaser (ed.), *Advances in the psychology of instruction* (213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Talmy, L. (2000). *Towards a cognitive semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weissenborn, J. (1986). Learning how to become an interlocutor: the verbal negotiation of common frames of reference and actions in dyads of 7-14 year-old children. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, & J. Streek (eds.), *Children's world and children's language* (377-404). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Weist, R.M. (1986). Tense and aspect. In P. Fletcher & M. Garman (eds.) *Language Acquisition*, Second Edition (356-374). London and New York: Cambridge University Press.

**Maya HICKMANN**

- Weist, R.M., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska, E., & Konieczna, E. (1984). The defective tense hypothesis: On the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language* 11, 347-74.
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, 105-125.



**AUGMENTER LA COHESION  
DANS DES TEXTES NARRATIFS :  
une étude développementale du maintien  
et de la réintroduction des sujets grammaticaux**

**Harriet JISA**

*This study focuses on how development in productive syntax influences referential cohesion. Two particular narrative discourse contexts in which definite reference is required are examined: maintaining a subject referent across clauses and reactivating an already introduced subject referent. It is shown that the inventory of potential grammatical structures increases with development. Particular emphasis is given to subject pronoun ellipsis and to non-finite subordination, two grammatical means of establishing cohesion across clauses. The results show that both subject ellipsis and non-finite subordination as cohesive referential expressions increase with age. Two different sources of developmental change in production are explored: formal complexity of the form and appropriateness of that form in a given context.*

**INTRODUCTION**

La production d'un texte narratif nécessite l'introduction de nouveaux référents, le maintien des référents connus et la réintroduction des référents déjà introduits. Le développement chez l'enfant de la capacité à manipuler les expressions référentielles de façon appropriée a reçu une attention considérable (Warden 1976, 1981, Karmiloff-Smith 1981, 1986, Hickmann 1987, 1991, Bamberg 1987, Wigglesworth 1990, 1997, Kail & Hickmann 1992, Berman & Slobin 1994, Hickmann, Kail & Roland 1995, Van der Lely 1997). Beaucoup de ces études étudient l'adéquation informationnelle de la référentiation et proposent que la capacité à introduire, maintenir et réintroduire des référents se développe très graduellement.

L'introduction d'un référent dans un texte narratif requiert une connaissance pragmatique concernant l'information partagée entre le locuteur et son interlocuteur. Le déploiement de cette connaissance peut être facilité ou entravé selon les méthodologies employées pour solliciter les textes. Par exemple, lorsque l'on demande à l'enfant de produire un texte narratif d'après des images, l'adéquation de l'expression référentielle pour l'introduction de nouveaux référents est influencée par la connaissance visuelle partagée entre l'enfant et son audience (Kail & Hickmann 1992, Hickmann 1995, Kail & Sanchez y Lopez 1997) ; tandis que lorsque l'audience n'a pas accès aux images, les enfants font preuve de précocité dans l'utilisation appropriée des formes indéfinies pour l'introduction des référents.

De plus, il apparaît que les tâches qui demandent à l'enfant de raconter une histoire entendue préalablement déclenchent des expressions plus appropriées que les tâches demandant à l'enfant de raconter une histoire d'après des images (Schneider & Dubé 1997). Enfin, le type d'histoire sollicité influence également la production enfantine. Orsolino & DiGiacinto (1996) montrent que l'introduction d'un nouveau référent avec des expressions indéfinies est utilisée par des enfants de quatre ans dans une tâche demandant à l'enfant de raconter un conte traditionnel connu. Cependant, lorsque les chercheurs demandent aux mêmes enfants d'inventer une histoire utilisant des animaux en plastique, les formes indéfinies pour l'introduction des référents sont moins fréquentes. Les chercheurs proposent que ce n'est pas seulement le fait que l'enfant doive signaler à son interlocuteur que le référent est nouveau qui détermine l'utilisation appropriée des expressions indéfinies. L'enfant est appelé aussi à sélectionner des expressions appropriées aux conventions textuelles exigées par le type de contexte narratif. Ce qui est caractéristique des contes n'est pas caractéristique des histoires inventées.

En plus de l'étude de l'adéquation référentielle, ces recherches examinent l'interaction entre les expressions référentielles et le développement de la capacité à construire un texte narratif globalement bien-formé. Les pronoms sont très tôt l'expression référentielle pour le maintien des référents à travers des clauses successives (Karmiloff-Smith 1981, 1986, Hickmann 1987, 1991, 1995, Bamberg 1987). Cependant, l'utilisation précoce de pronoms chez l'enfant diffère considérablement de leur utilisation chez l'adulte. Karmiloff-Smith (1981) propose un modèle de développement de la référence anaphorique en trois phases. Au cours de la première phase, des narrateurs âgés de trois ou quatre ans utilisent des expressions référentielles de façon déictique et sont dépendants du stimuli imagé sur lequel l'histoire se base. Dans la deuxième phase, appelée « stratégie thématique », les pronoms utilisés font exclusivement référence au personnage principal de l'histoire et sont utilisés à travers des clauses successives mais également pour réintroduire le personnage principal. Dans une troisième phase davantage de flexibilité s'observe avec l'utilisation de pronoms anaphoriques faisant référence à d'autres personnages de l'histoire. De plus, l'utilisation de pronoms pour réintroduire le personnage principal diminue. Les pronoms anaphoriques utilisés lors de cette troisième phase peuvent être considérés comme des indices de cohésion discursive. Au lieu d'être déterminée uniquement par rapport au statut des personnages, l'utilisation de pronoms anaphoriques est influencée par la structure événementielle et épisodique du texte narratif (Bamberg 1986, 1987, Kail & Hickmann 1992, Wigglesworth 1991).

Il est important d'établir une distinction entre deux niveaux d'analyse des productions textuelles : la cohésion et la cohérence. La cohésion fait référence aux formes utilisées pour l'expression d'un contenu sémantique, tandis que la cohérence fait référence à la structure sémantique et pragmatique du contenu (Hickmann 1995). L'étude présentée ici se focalisera sur les moyens formels de cohésion déployés pour maintenir et pour réintroduire un référent en position de sujet dans les textes narratifs produits d'après une série d'images.

Nous proposons que la connectivité syntaxique entre des clauses successives se manifeste à travers les expressions référentielles et change au cours du développement. Givón (1995) donne une définition de la cohérence comme étant la continuité ou la récurrence de certains éléments à travers une ou des parties d'un texte.

Les traces de cette continuité seront examinées dans l'analyse des moyens formels déployés pour maintenir et pour réintroduire des personnages en position de sujet dans des textes narratifs.

Plusieurs théories linguistiques contemporaines (Matthiessen & Thompson 1988, Chafe 1994, Foley & Van Valin 1984) proposent que le rôle de la syntaxe est de faciliter la partition de l'information en unités. Les langues offrent aux locuteurs une variété d'options pour maintenir et pour réintroduire des sujets à travers des clauses successives. Les buts spécifiques de l'étude présentée ici sont : 1) d'établir l'inventaire de structures utilisées dans des textes narratifs pour maintenir et réintroduire des référents en position de sujet grammatical ; et 2) de montrer comment les moyens disponibles augmentent au cours du développement.

#### **INTRODUIRE ET MAINTENIR DES REFERENTS**

En français parlé, les nouveaux référents sont généralement introduits par des pseudo-relatifs présentationnels (1) ou dans une autre position post-verbale (2).

- (1) *y a un homme*
- (2) *hier j'ai vu un homme*

Le référent ainsi introduit peut être promu à la position de sujet dans la clause suivante par l'utilisation d'une des quatre options structurelles : répétition du nom (3a), répétition du nom accompagné d'un clitique (3b), l'utilisation d'un clitique (3c) ou l'utilisation d'un pronom relatif sujet (3d).

- (3a) *(et) l'homme m'a donné un bonbon*
- (3b) *(et) l'homme i m'a donné un bonbon*
- (3c) *(et) il m'a donné un bonbon*
- (3d) *qui m'a donné un bonbon.*

Pour maintenir un sujet dans les clauses suivantes, après promotion ou réintroduction d'un référent en position de sujet, deux options structurelles sont disponibles : ellipse du sujet clitique (4a) et ellipse du sujet dans une construction non-finie (4b).

- (4a) *(et) est parti au travail*
- (4b) *avant de partir au travail*

Les options structurelles pour l'introduction, la promotion et le maintien du sujet à travers des clauses successives contribuent à établir la cohésion référentielle.

En français parlé, peu de noms lexicaux occupent la position de sujet. Bien que la position de sujet puisse être remplie par un nom lexical, la structure préférée en français parlé consiste en l'utilisation d'un clitique sujet (ainsi que d'autres clitics) avant le verbe.

Dans un corpus conversationnel (François 1974) possédant 1550 positions pour un sujet, seulement 45 (3%) des ces positions étaient occupées par un item lexical, les autres étant remplies par des clitiques sujets (Lambrecht 1984). Dans deux études de Jeanjean (1980a & b), portant sur un corpus conversationnel, seulement 11% des positions de sujet étaient occupées par un item lexical. Ainsi, en français parlé conversationnel, après l'introduction d'un nouveau référent, soit dans une construction présentationnelle (1), soit dans une autre position post-verbale (2), la structure préférée pour promouvoir ou maintenir un référent en position de sujet est une forme pronominale, (3c et 3d).

Les formes pronominales indiquent que le référent est présupposé et est à la fois accessible et activé (Levelt 1989, Lambrecht 1994).

Bien que toutes les structures évoquées ci-dessus soient grammaticales en français, elles ne sont pas toutes également appropriées dans des contextes différents. Blanche-Benveniste (1990) a comparé un éventail considérable de discours produits par une variété de locuteurs. Elle observe que tandis que les clitiques anaphoriques dominent en français parlé conversationnel, dans des registres plus formels, les substitutions lexicales, l'ellipse du clitique (4a) ou la construction non-finie (4b) augmentent.

Une autre construction sujette à la variation de registre est la dislocation à gauche (3b) (Barnes 1985, Lambrecht 1981, 1984, 1994). Lambrecht (1994) propose que la dislocation à gauche signale qu'un référent non-activé se voit réactivé. La promotion d'un référent non-activé à un état d'activation demande un effort plus grand de la part du locuteur et de l'interlocuteur par comparaison à l'effort nécessaire pour maintenir un référent déjà établi comme activé. Ainsi, un marquage supplémentaire – prosodique et morphologique – est motivé. Berrendonner & Reichler-Béguelin (1997) suggèrent que, puisque le français écrit n'offre pas de moyen conventionnel pour indiquer cette prosodie, ces structures sont évitées en français écrit (Gadet 1997) et, en conséquence, dans des variétés plus formelles du français parlé.

Le maintien des référents en position de sujet fait appel à un autre éventail de structures, comportant des syntagmes nominaux pleins avec ou sans un clitique sujet, des pronoms anaphoriques, l'ellipse du sujet clitique, le pronom relatif sujet et la construction non-finie. Toutes ces formes sont grammaticales, mais diffèrent dans leur contribution à la connectivité syntaxique. Les pronoms relatifs et l'ellipse du clitique, par comparaison à des syntagmes nominaux pleins et des pronoms anaphoriques, établissent un empaquetage des événements plus important dans la mesure où ils établissent une relation de dépendance entre les deux clauses (Berman & Slobin 1994). La construction non-finie représente un empaquetage encore plus important, l'indication du sujet et du temps de la clause subordonnée dépendant complètement de la clause principale (Foley & Van Valin 1984). Les formes utilisées pour maintenir un référent en position de sujet montrent, alors, des différences quant à l'empaquetage de l'information et à la variation de registre. Les formes les plus compactes, telles l'ellipse du clitique et l'ellipse du sujet dans une construction non-finie, indiquent un registre plus formel (Blanche-Benveniste 1995).

La réintroduction d'un référent en position de sujet peut se réaliser par l'utilisation de syntagmes nominaux pleins, avec ou sans sujet clitique (6a & 6b) ou par l'utilisation de syntagmes nominaux plus élaborés, tels que les constructions « quant à » (6c) (Kuno 1972, Gundel 1976, Reinhart 1982). Ces dernières constructions peuvent être employées de façon appropriée si le référent est un topique potentiel et s'il est accessible, mais non-activé (Ochs-Keenan & Schieffelin 1976, Lambrecht 1994, Levelt 1989). L'ellipse non-finie (6d) est également une option dans des cas de réintroduction.

- (6a) *La femme est tombée. L'homme l'a soulevée.*
- (6b) *La femme est tombée. L'homme i l'a soulevée.*
- (6c) *La femme est tombée. Quant à l'homme i l'a soulevée.*
- (6d) *La femme est tombée. En la soulevant l'homme s'est fait mal.*

Les syntagmes nominaux définis détachés avec un clitique (6b) sont utilisés souvent en français parlé informel (Lambrecht 1981, Hickmann & Hendriks 1999). Afin de remplir le besoin fonctionnel de détachement, des variétés plus formelles du français font appel à des constructions « quant à » (6c) (Lambrecht 1994 : 182). Dans des contextes discursifs de réintroduction, l'ellipse non-finie (6d) demande la suspension de l'attribution du référent sujet et du temps de verbe, suspension qui sera levée avec la clause indépendante. Ce type de référence cataphorique (« anticipatory grounding ») ouvre la cohésion avec une structure à venir (Gernsbacher 1990, Givón 1995a), et comme déjà mentionné, la subordination non-finie est associée à des registres plus formels (Blanche-Beneveniste 1995).

### **L'utilisation des options grammaticales**

Les narrateurs se trouvent face à une variété d'options grammaticales pour le maintien et la réintroduction des référents dans la position sujet. Les locuteurs peuvent montrer des préférences expressives pour une structure par rapport à une autre. De telles préférences peuvent être déterminées par la disponibilité de la structure dans le répertoire productif du narrateur. Par exemple, la construction non-finie peut être considérée comme une acquisition tardive dans la mesure où elle ne se trouve pas dans les capacités de production en temps réel des jeunes narrateurs (Berman 1986, Berman & Slobin 1994, Hickmann 1991, Jisa & Kern 1998). Puisque le sujet et le temps verbal de la clause subordonnée dépendent de la clause dépendante, ce type de construction en production dans des textes monologiques nécessite une aisance dans la planification textuelle caractéristique des locuteurs adultes.

Les préférences peuvent être déterminées également par ce que le locuteur considère comme étant approprié dans un contexte donné. Par exemple, un indice très fort de registre pour des textes narratifs traditionnels est l'utilisation du passé simple. Une fois que le narrateur a choisi le passé simple, certaines options, telles que l'utilisation de clitiques avec des syntagmes nominaux pleins, se trouvent moins compatibles.

Ainsi au moins deux types de développement sont impliqués : la maîtrise en production d'une variété de structures pour des fonctions similaires et la maîtrise des conventions textuelles gérant l'utilisation des formes dans un contexte donné.

En ce qui concerne le maintien du référent en position de sujet, un certain nombre de prédictions pour une étude développementale peut être avancé. Puisque la recherche montre que les clitiques constituent un moyen précoce pour le maintien (Karmiloff-Smith 1981, 1986, Hickmann 1987, 1991, 1995, Bamberg 1987), nous pouvons attendre que nos résultats confirment une utilisation précoce de clitiques sujets. En plus de fréquence d'utilisation de clitiques, le contexte de leur utilisation devrait changer avec le développement. Nous pouvons attendre un changement graduel d'un usage gouverné essentiellement par une stratégie thématique à un usage gouverné par des considérations de cohésion discursive (Karmiloff-Smith 1981, Bamberg 1986, 1987, Kail & Hickmann 1992, Wigglesworth 1991).

La question qui nous préoccupe ici, toutefois, concerne les choix d'autres options grammaticales des narrateurs à des âges différents. Une des possibilités pour le maintien d'un référent en position de sujet est l'utilisation d'un syntagme plein.

Du point de vue de l'économie discursive, cependant, cette structure doit diminuer avec le développement. Tandis que l'utilisation d'un pronom clitique dans ce contexte discursif ne résulte pas d'une sous-spécification référentielle ou d'une ambiguïté, l'utilisation d'un syntagme défini plein court le risque d'une sur-spécification ou d'une redondance (Grice 1975).

Dans la même veine d'argumentation, l'emploi d'un syntagme nominal plein, accompagné d'un sujet clitique et signalant qu'un référent non-activé est promu à un statut activé (Lambrecht 1994) doit aussi diminuer dans des contextes de maintien du sujet.

L'ellipse du sujet clitique, le pronom relatif sujet et la construction non-finie sont des signes d'une cohésion plus compacte de maintien du sujet à travers des clauses successives. Pourtant, ces trois structures diffèrent dans leur complexité et leur distribution d'occurrences. L'ellipse du sujet clitique doit augmenter avec l'âge, montrant un empaquetage plus serré entre clauses. L'ellipse du sujet résultant de la construction non-finie établit une relation de dépendance syntaxique et sémantique entre clauses et donc doit également augmenter avec l'âge. De plus, l'ellipse non-finie est un indice d'un registre plus élevé, du moins pour les adultes (Gayraud, Jisa & Viguié 2001). L'utilisation de pronoms relatifs sujets, cependant, ne devait pas augmenter, étant donné que les constructions relatives du sujet et les structures présentationnelles (*il y a un garçon qui...*) sont très précoces et deviennent spécialisées dans le discours narratif pour la promotion d'un référent à la position de sujet après l'introduction dans une position non-sujet (e.g., *et il tombe sur la tête d'un cerf qui .....*). Nous supposons, ainsi, qu'avec l'âge, l'ellipse du sujet clitique et l'ellipse du sujet dans une construction non-finie viendront s'ajouter aux constructions disponibles et, en conséquence, l'utilisation de pronoms clitiques sujets et pronoms relatifs sujets diminueront.

Conformément aux résultats déjà obtenus, l'utilisation du pronom clitique pour faire référence exclusivement aux personnages principaux, « la stratégie thématique » doit

diminuer dans des contextes de réintroduction. L'utilisation de syntagmes nominaux pleins et de l'ellipse du sujet dans des structures non-finies doit augmenter. La subordination non-finie établit des relations de dépendances syntaxiques et sémantiques entre clauses, mais demande aussi que le narrateur suspende l'attribution du sujet et du temps jusqu'à la clause indépendante (Gernsbacher 1990, Givón 1995a).

Si l'empaquetage syntaxique augmente grâce à l'ellipse du sujet dans des structures non-finies, nous nous attendons à ce que l'utilisation de dislocations à gauche (*le garçon i...*) diminue. Tandis que l'ellipse non finie est associée à un registre plus formel (Blanche-Benveniste 1995), la dislocation à gauche ne l'est pas, et donc doit être évitée par les locuteurs âgés. Le travail fonctionnel de dislocation à gauche est rempli dans des registres plus formels par des structures « *quant à* » (Lambrecht 1994). Puisque le type de texte narratif étudié ici se trouve plus près d'un conte traditionnel que d'une narration personnelle, nous attendons que les structures « *quant à* » utilisées pour réintroduire un référent augmentent avec l'âge.

## **Méthodologie**

### ***Matériel***

Les textes narratifs ont été collectés en utilisant un petit livret de 24 images sans texte, *Frog, Where are you ?* (Mayer 1969). Les images racontent l'histoire d'un garçon et de son chien qui sont à la recherche d'une grenouille fugueuse. Au cours de leur recherche, le garçon et son chien rencontrent d'autres participants (un hibou, une taupe, des abeilles et un cerf) avec lesquels ils interagissent. La présence de tant de personnages secondaires qui doivent intervenir dans l'histoire fait que cette histoire fournit de textes particulièrement riches pour l'étude du maintien et de la réintroduction des participants.

### ***Procédure***

Un chercheur présente le livret aux enfants et explique que les images racontent une histoire et qu'il est important que l'enfant regarde chaque image. Dès que le chercheur est sûr que l'enfant a suffisamment regardé toutes les images du livre et ce dans l'ordre, un deuxième adulte, censé ne pas connaître l'histoire, entre dans la salle et sert d'audience pour l'enfant. Les narrateurs adultes racontent les histoires directement au chercheur. Les histoires, ainsi que le temps de préparation sont enregistrés. Les textes sont transcrits et segmentés en clauses, selon les indications données par Berman & Slobin (1994 : 655-664).

### ***Sujets***

La population se compose de quatre groupes d'âge (5 ans, 7 ans, 10 ans et de jeunes adultes), tous locuteurs monolingues du français. Le Tableau 1 présente les informations concernant l'âge des sujets et la longueur des textes collectés.

*Tableau 1 : Âge des sujets et longueur moyenne des textes (en clauses).*

**CALaP - n°24**

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
<b>N</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
<b>Âge moyen</b>	<b>5;6</b>	<b>7;5</b>	<b>10;6</b>	<b>22</b>
<b>Eventail d'âges</b>	<b>5;1-5;10</b>	<b>7;0-7;11</b>	<b>10;1-10;10</b>	<b>20-26</b>
<b>Nombre moyen de clauses par texte</b>	<b>53</b>	<b>45</b>	<b>47</b>	<b>75</b>
<b>Eventail du nombre de clauses par texte</b>	<b>31-107</b>	<b>25-64</b>	<b>25-78</b>	<b>48-121</b>

**Codage**

*Contexte discursif*

Quatre contextes discursifs ont été codés pour tous les référents animés évoqués dans chaque texte : Introduction (INT), Promotion (PROM), Maintien (MA) et Réintroduction (REIN). INT fait référence à la première mention du référent sans distinction de position occupée dans la clause, soit en position sujet, objet ou oblique. Seules les références subséquentes au même référent sont considérées dans l'analyse présentée ici. Les trois contextes discursifs restant sont codés selon le sujet de chaque clause. PROM fait référence au participant en position de sujet lorsque la clause précédente contient une première mention du même participant dans une position autre que sujet, soit objet, soit oblique. MA fait référence au maintien du même participant en position de sujet. REIN réfère à la réintroduction d'un participant déjà mentionné, suite à une clause contenant un autre personnage en position de sujet. Quelques illustrations de ces quatre contextes discursifs sont données en (7) et (8), où les structures ciblées sont soulignées.

- |     |  |      |
|-----|--|------|
| (7) | <i>et donc il se retrouve sur la tête <u>d'un grand cerf</u></i>             | INT  |
|     | <i><u>qui</u> est pas du tout content</i>                                    | PROM |
|     | <i>et <u>il</u> commence à courir vers un précipice</i>                      | MA   |
|     | <i>et <u>il</u> s'arrête net</i>   | MA   |
|     | <i>et <u>le petit Pierre</u> il tombe dans l'eau avec son chien (Adulte)</i> | REIN |
| (8) | <i>en fait c'est <u>un cerf</u></i>  | INT  |
|     | <i><u>il</u> le prend sur sa tête</i>  | PROM |
|     | <i>et <u>_</u> s'enfuit</i>  | MA   |
|     | <i><u>le petit chien</u> court après eux</i>                                 | REIN |
|     | <i><u>le cerf</u> stoppe près d'une dénivellation</i>                        | REIN |

*et \_fait tomber le chien et le petit garçon (Adulte)*

MA

*Structure employée*

Les structures codées MA et REIN ont été sélectionnées pour un codage supplémentaire, inspiré d'Orsolina & DiGiacinto (1996).

*- Maintien*

Pour les contextes MA, huit formes ont été identifiées : Nom (NOM), Pronom (PRO), Pronom relatif sujet (REL), ellipse du pronom (ELL PRO), Ellipse du sujet dans une construction non-finie (ELL NF), dislocation à gauche (NOM + PRO), dislocation à droite (PRO...NOM) et CLEFT. Les définitions et exemples de chaque catégorie du codage pour le contexte discursif MA sont présentés dans le Tableau 2.

**Tableau 2 : Codage des sujets dans les contextes discursifs de Maintien (MA).**

MA - NOM

Un nom défini ou un nom propre est utilisé pour maintenir le sujet.

*et le garçon n'était pas content*

REIN - NOM

*le petit garçon était dans les bois avec le chien*

MA - NOM

*et le petit garçon appela la grenouille (7;06i)*

MA - NOM

*Bobby lui aussi sauta de la fenêtre*

REIN - QA

*et gronda son chien*

MA - ELL PRO

*Bobby alla dans la forêt (10;6f)*

MA - NOM

MA - PRONOM (PRO)

Un pronom clitique sujet est utilisé pour maintenir le sujet.

*et le chien il avait la tête dans le bocal*

REIN - NOM + PRO

*et il était par la fenêtre*

MA - PRO

*et il avait toujours le bocal là sur la tête (5;10k)*

MA - PRO

MA – PRONOM RELATIF (REL)

Un pronom relatif sujet est utilisé pour maintenir le sujet.

*c'est quelqu'un*

INT

*qui est dans sa chambre*

PROM

*qui regarde dans le pot (7;11q)*

MA - REL

MA – ELLIPSE DU PRONOM SUJET CLITIQUE (ELL PRO)

**CALaP - n°24**

Le pronom sujet clitique est en ellipse.

*le petit garçon monta sur un arbre  
et \_ vu un trou (7;01b)*

REIN - NOM  
MA - ELL PRO

MA – ELLIPSE DU SUJET DANS UNE CONSTRUCTION NON-FINIE (ELL NF)

Une construction verbale non-finie (participe, gérondif, infinitif) est utilisée pour maintenir le sujet.

*Vincent récupéra sa petite grenouille Reinette  
et il s'en alla regagner sa maison  
accompagné de son chien Tommy (Adulte d)*

REIN - NOM  
MA - PRO  
MA - ELL NF

MA - NOM + PRONOM (NOM + PRO)

Un nom accompagné d'un pronom clitique sujet est utilisé pour maintenir le sujet.

*alors après le chien i s'amuse à jouer avec l'arbre  
et puis après le chien i se retourne (5;08j)*

REIN - NOM + PRO  
MA - NOM + PRO

MA - PRONOM...NOM (PRO...NOM)

Un pronom est utilisé pour maintenir le sujet. Le référent est repris par un nom en position finale de la clause.

*le chien le suit  
et op il tombe le chien (7;9o)*

REIN - NOM  
MA - PRO...NOM

MA - CLEFT

Une structure *il y a* précède le référent qui est maintenu en sujet.

*et après le petit garçon monte sur un arbre  
après y a le petit garçon  
i tombe (7;0n)*

REIN - NOM  
MA - CLEFT  
PROM

**- Réintroduction**

Pour des sujets dans des contextes référentiels REIN, huit formes ont été codées : Nom (NOM), Pronom (PRO), Ellipse du sujet dans une construction non-finie (ELL NF), dislocation à gauche (NOM + PRO), dislocation à droite (PRO...NOM), Pronom disjoint suivi du pronom conjoint (TOP PRO + PRO), CLEFT et les constructions « *quant à* » (QA). Les définitions et des exemples sont présentés dans le Tableau 3.

**Tableau 3 : Codage des sujets dans des contextes discursifs de Réintroduction (REIN).**

REIN - NOM (NOM)

## Harriet JISA

Le référent est réintroduit en utilisant un nom défini ou un nom propre.

*le chien tomba* MA - NOM  
*et le garçon n'était pas content (7;06i)* REIN - NOM

*il [LE GARÇON] appela par la fenêtre sa grenouille* MA - PRO  
*Pantoufle [LE CHIEN] tomba de la fenêtre* REIN - NOM  
*et cassa le bocal (10;6f)* MA - ELL PRO

REIN - PRONOM (PRO)

Un pronom clitique sujet est utilisé pour réintroduire un référent en position de sujet.  
*y a un aigle* INT  
*qui veut essayer de le prendre* PROM  
*et ben il [LE GARÇON] s'est mis couché à quatre pattes (5;1a)* REIN - PRO

REIN – ELLIPSE DU SUJET DANS UNE CONSTRUCTION NON-FINIE (ELL NF)

Un sujet est réactivé dans une construction non-finie (participe, gérondif, infinitif).  
*arrivé au-dessus d'une grande fosse* REIN - ELL NF  
*le cerf s'arrête net (20i)* MA - NOM

REIN - NOM + PRONOM (NOM + PRO)

Une nom défini accompagné d'un pronom clitique sujet réactive un référent en position de sujet.  
*il [LE GARÇON] est fâché* MA - PRO  
*alors après le chien il s'amuse à jouer avec l'arbre (5;08j)* REIN - NOM + PRO

REIN - CLEFT

*Il y a précède un nom défini qui réactive un référent.*  
*le chien veut essayer de grimper sur l'arbre* MA - NOM  
*et puis il arrivait pas* MA - PRO  
*y a que le garçon* REIN - CLEFT  
*qui arrive à grimper sur l'arbre (5;1a)* PROM

REIN - PRONOM...NOM

Un pronom clitique sujet est utilisé pour réactiver un participant et ce participant est repris par un nom en position finale.  
*et le chien il le regarde* REIN - NOM + PRO  
*et il est pas content le garçon (5;1a)* REIN - PRONOM...NOM

REIN – PRONOM DISJOINT + PRONOM CLITIQUE (PRO DIS + PRO CL)

**CALaP - n°24**

Un pronom disjoint accompagné d'un pronom clitique sujet est utilisé pour réactiver un référent en position de sujet.

*y a un petit animal* INT  
lui i [LE CHIEN] regard les abeilles voler REIN - PRO DIS + PRO CL  
lui i [LE GARÇON] rentre dans l'arbre (5;5g) REIN - PRO DIS + PRO CL

REIN – QUANT A (QA)

Une construction « quant à » précède le nom défini accompagné d'un pronom clitique.

*Tommy essaya de secouer l'arbre* REIN - NOM  
*il le secoua tant et si bien* MA - PRO  
*que l'essaim d'abeilles se décrocha de la branche* REIN - NOM  
*et tomba sur le sol* MA - ELL PRO  
quant à Vincent il essayait toujours de retrouver sa grenouille (adulte v) REIN - QA

L'exemple (9) montre le codage pour un épisode entier. Seuls les participants en position de sujet sont considérés dans l'analyse présentée ici. Il est évident que la recherche à venir doit être engagée pour étudier la référentiation dans d'autres positions (cf. Givón 1995b, Van der Lely 1997).

(9) *il y a un animal* INT  
qui le prend PROM  
*et il court* MA - PRO  
*il court cet animal* MA - PRO...NOM  
le chien le suit REIN - NOM  
*et hop il tombe le chien* MA - PRO...NOM  
*et le petit garçon tombe avec son chien (5;9o)* REIN - NOM

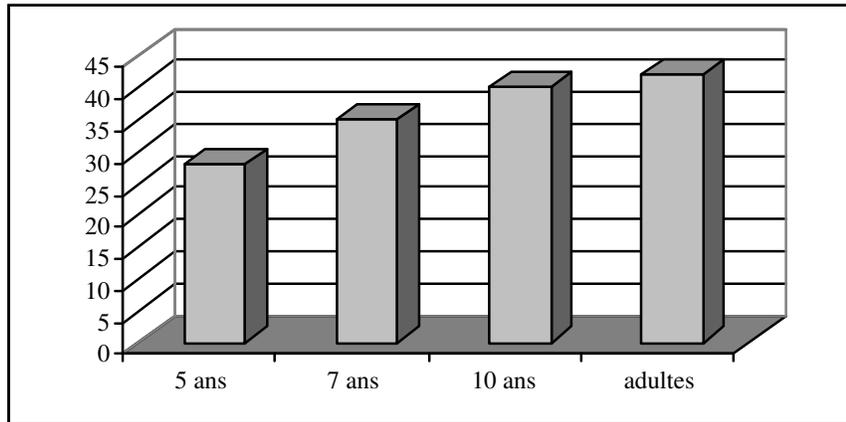
**RESULTATS**

Les textes produits par les adultes sont plus longs que les textes des enfants ( $F_{(3,56)} = 8.65$ ,  $p < 0.0001$ ). Afin de comparer des textes contenant des nombres différents de sujets grammaticaux, les données seront traitées en proportions plutôt qu'en nombre absolu d'expressions en position de sujet.

*Contextes discursifs de maintien (MA)*

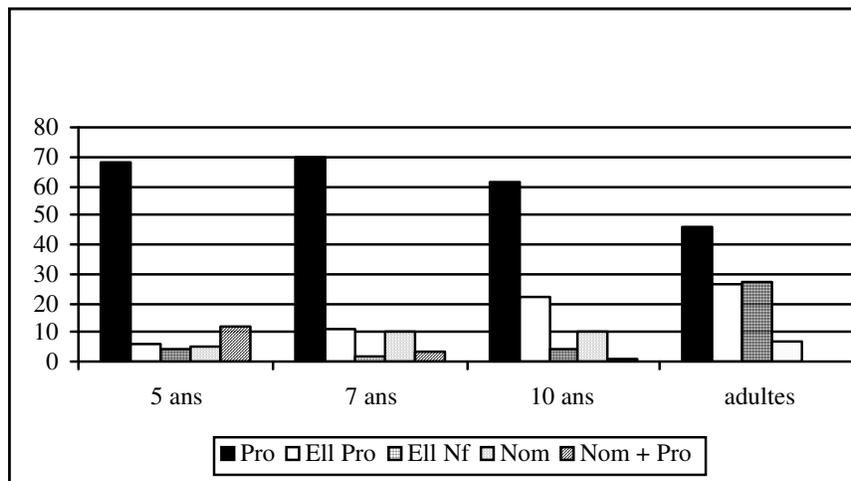
La proportion de clauses qui maintiennent un référent en position de sujet augmente avec l'âge ( $F_{(3,56)} = 5.30$ ,  $p < 0.002$ ). Les tests *Posthoc Scheffé* révèlent que l'effet d'âge est attribuable aux différences entre les enfants âgés de 5 ans et les deux groupes plus âgés (10 ans,  $p < 0.003$ , adultes,  $p < 0.005$ ).

*Diagramme 1 : pourcentage des clauses totales utilisées pour maintenir un sujet*



Le Diagramme 2 et le Tableau 4 montrent les préférences pour l'expression de la fonction MA pour les différents groupes d'âge. Seulement les moyens structuraux utilisés à un taux d'au moins 10% par au moins 1 groupe d'âge sont pris en compte dans le Diagramme 2.<sup>10</sup> Ces expressions incluent PRO, ELL PRO, ELL NF, NOM et NOM + PRO.

*Diagramme 2 : Distribution des expressions utilisées dans des contextes discursifs de maintien (en pourcentages)*



<sup>10</sup> L'Annexe 1 détaille les résultats concernant toutes les expressions utilisées dans les contextes MA.

**Tableau 4 : Moyenne et étendue des expressions référentielles (en pourcentages) observées dans les contextes discursifs de Maintien (MA) (occurrences entre parenthèses).**

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
N	15	15	15	15
PRO				
Moyenne	68 (11)	70 (10)	61 (12)	46 (15)
Etendue	37-88 (3-28)	31-100 (3-15)	27-96 (6-30)	25-69 (5-36)
PRO ELL				
Moyenne	6 (1)	11 (2)	22 (4)	26 (8)
Etendue	0-30 (0-4)	0-38 (0-8)	0-66 (0-12)	9-35 (4-14)
NOM				
Moyenne	5 (0)	10 (1)	10 (1)	7 (2)
Etendue	0-30 (0-4)	0-42 (0-8)	0-35 (0-5)	0-22 (0-8)
NF ELL				
Moyenne	4 (1)	2 (0)	4 (0)	27 (4)
Etendue	0-13 (0-5)	0-15 (0-3)	0-13 (0-3)	9-53 (1-14)
NOM + PRO				
Moyenne	12 (1)	3 (0)	1 (0)	0
Etendue	0-50 (0-4)	0-33 (0-6)	0-11 (0-2)	0-2 (0-1)

L'expression référentielle préférée par tous les groupes d'âge est PRO. La préférence de PRO est plus marquée pour les enfants que pour les adultes. La variable d'âge est significative ( $F_{(3,56)} = 5.02, p < 0.003$ ). Chez les adultes le taux d'utilisation de PRO dans des contextes MA est plus bas en comparaison aux groupes d'enfants (5 ans,  $p < 0.002$ , 7 ans,  $p < 0.0009$ , 10 ans,  $p < 0.02$ ). Nos résultats, donc, confirment une utilisation précoce de pronoms dans des contextes MA. Ils révèlent également que la préférence de PRO dans des contextes MA diminue avec l'âge, lorsque d'autres structures deviennent plus productives.

L'utilisation de NOM + PRO dans des contextes MA n'est pas fréquente. Elle est, cependant, la deuxième préférence chez les enfants de 5 ans. L'utilisation de NOM + PRO dans les contextes MA tombe à 3% pour les 7 ans et à 1% pour les 10 ans. L'utilisation de cette forme chez les adultes est quasi non-existante. L'effet de la variable âge est significatif ( $F_{(3,56)} = 6.49$ ,  $p < 0.008$ ) et peut être attribué à la différence entre les 5 ans et les autres groupes d'âge (7 ans,  $p < 0.003$ ; 10 ans,  $p < 0.0007$ ; adultes,  $p < 0.0002$ ). Nous avions prédit que NOM + PRO serait utilisé rarement pour maintenir un référent, étant donné que sa fonction prototypique est la réactivation d'un référent et pas son maintien (Lambrecht 1994).

ELL PRO constitue la deuxième préférence des sujets âgés de 7 et 10 ans. Il est la troisième préférence chez les adultes, presque identique en fréquence à ELL NF. ELL PRO est relativement rare dans les textes produits par les 5 ans. La variable âge se révèle encore une fois significative ( $F_{(3,56)} = 6.56$ ,  $p < 0.0007$ ). La fréquence de ELL PRO diffère entre les adultes et les 5 ans ( $p < 0.0002$ ) et entre les adultes et les 7 ans ( $p < 0.004$ ). La différence entre les 5 ans et les 10 ans est aussi significative ( $p < 0.004$ ). ELL PRO, alors, semble constituer une option productive après l'utilisation de PRO.

La troisième préférence structurelle des adultes est ELL NF, avec une fréquence presque identique à ELL PRO. Pour les groupes d'enfants, la fréquence de ELL NF est nettement moindre (5 ans, 4% ; 7 ans, 2% ; 10 ans 4%). La variable âge est significative ( $F_{(3,56)} = 14.38$ ,  $p < 0.0001$ ). Entre les groupes d'enfants, la différence n'est pas significative. Cependant la différence entre les adultes et tous les groupes d'enfants l'est (5 ans  $p < 0.0001$  ; 7 ans,  $p < 0.0001$  ; 10 ans,  $p < 0.001$ ). Cette forme de cohésion référentielle semble devenir productive plus tard que PRO ou ELL PRO.

La différence entre les groupes pour l'utilisation de NOM ne se révèle pas significative (5 ans, 5% ; 7 et 10 ans, 10% ; adultes, 7%). Les trois expressions référentielles restant, REL, CLEFT et PRO...NOM, ne sont observées que rarement pour tous les groupes (cf., Annexe 1). Le résultat concernant REL renforce Jisa & Kern (1998) qui montrent que les pronoms relatifs sujets sont spécialisés pour la promotion (PROM) des référents à la position de sujet après une introduction initiale dans une structure présentationnelle.

#### *Contextes discursifs de réintroduction (REIN)*

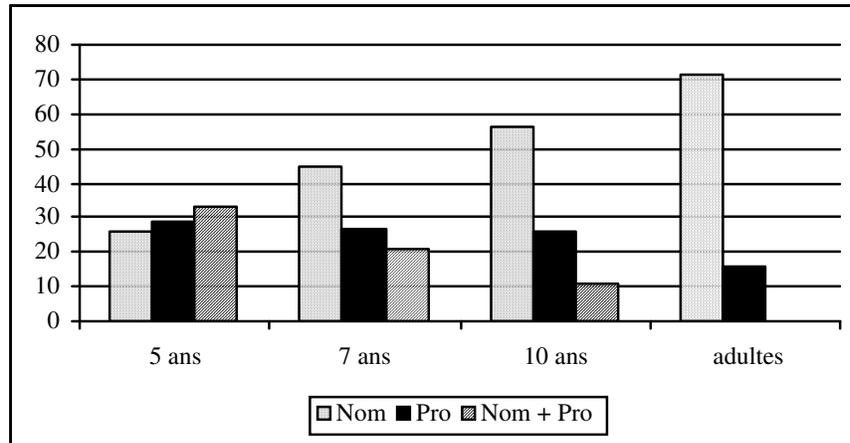
Le Diagramme 3 et le Tableau 5 montrent les expressions référentielles utilisées avec une fréquence d'au moins 10% par au moins un groupe d'âge.

Les expressions incluent NOM, PRO et NOM + PRO.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> L'Annexe 2 détaille les résultats concernant toutes les expressions utilisées dans les contextes REIN.

*Diagramme 3 : Distribution des expressions utilisées dans des contextes discursifs de réintroduction (en pourcentages)*



*Tableau 5 : Moyenne et étendue des expressions référentielles (en pourcentages) observées dans les contextes discursifs de Réintroduction (REIN) (occurrences entre parenthèses).*

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
N	15	15	15	15
<b>NOM</b>				
Moyenne	26 (6)	45 (10)	56 (11)	71 (22)
Etendue	0-85 (0-27)	0-89 (0-31)	7-83 (1-32)	50-91 (5-46)
<b>PRO</b>				
Moyenne	29 (7)	27 (5)	26 (5)	16 (4)
Etendue	5-59 (1-16)	7-57	13-54 (2-13)	2-40 (1-7)
<b>NOM + PRO</b>				
Moyenne	33 (8)	21 (4)	11 (3)	0 (0)
Etendue	0-65 (0-20)	0-63 (0-17)	0-56 (0-22)	0-4 (0-1)

NOM est préféré par les 7 ans (45%), les 10 ans (56%) et les adultes (71%). Pour les 5 ans, NOM est la troisième préférence (26%). La variable de l'âge est significative ( $F_{(3, 56)} = 7.87$ ,

$p < 0.0002$ ) et pour tous les groupes NOM est plus fréquent dans des contextes REIN que dans les contextes MA.

De façon surprenante, PRO est attesté dans les contextes REIN pour tous les groupes d'âge pour faire référence soit au garçon, soit au chien, soit au garçon et son chien. Cette stratégie thématique diminue avec l'âge (5 ans, 29% ; 7 ans 27% ; 10 ans 26%) mais elle ne disparaît pas complètement dans les textes produits par les adultes (16%). La variable de l'âge est significative ( $F_{(3, 56)} = 3.55, p < 0.01$ ).

L'expression NOM + PRO est fréquente, en particulier dans les textes de 5 ans (33%) et 7 ans (21%). NOM + PRO tombe à une fréquence de 11% chez les 10 ans et il n'est utilisé que très rarement par les adultes. La variable âge est significative ( $F_{(3, 56)} = 8.46, p < 0.0001$ ) et les 5 ans diffèrent des 10 ans ( $p < 0.002$ ) et des adultes ( $p < 0.0001$ ). Pour les 5 ans et les 7 ans, NOM + PRO est plus fréquent pour des contextes REIN que pour des contextes MA. Ce résultat confirme la suggestion de Hickmann & Hendriks (1999) que les structures NOM + PRO se spécialisent à des contextes REIN pour les 5 et 7 ans.

***Des expressions utilisées rarement dans des contextes discursifs de réintroduction (REIN)***

Trois formes référentielles, PRO...NOM, ELL NF et QA sont peu fréquentes dans les textes produits par tous les groupes d'âge (cf., Tableau 6). En dépit du fait qu'elles s'emploient rarement, ces formes méritent quelques commentaires.

***Tableau 6 : Moyenne et étendue des expressions référentielles (en pourcentages) observées rarement dans les contextes discursifs de Réintroduction (REIN) (occurrences entre parenthèses).***

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
N	15	15	15	15
PRO...NOM				
Moyenne	3 (0)	0	1 (0)	0
Etendue	0-10 (0-3)	0-3 (0-1)	0-12 (0-2)	0-4 (0-1)
ELL NF				
Moyenne	0	0	1 (0)	3 (1)
Etendue	0-5 (0-1)	0	0-6 (0-1)	0-13 (0-3)
QA				
Moyenne	0	0	2 (0)	3 (1)
Etendue	0-5 (0-1)	0-3 (0-1)	0-20 (0-6)	0-17 (0-6)

Seuls les 5 ans utilisent PRO...NOM, ce qui pouvait être interprété comme une stratégie de réparation des référents jugés potentiellement ambigus, particulièrement dans des contextes

REIN où l'utilisation de PRO peut être le signe d'une stratégie thématique. PRO...NOM est utilisé rarement dans des contextes de réintroduction par des 7 et 10 ans et par des adultes et le taux d'utilisation de PRO dans ce même contexte discursif reste relativement stable pour les groupes d'enfants (cf., Tableau 5). Ces deux résultats nous forcent à mettre en question l'hypothèse selon laquelle les 5 ans utilisent PRO...NOM dans des contextes de REIN afin de réparer une référence potentiellement ambiguë. L'utilisation de PRO dans des contextes de réintroduction reste stable pour les groupes d'enfants. Nous pouvions nous attendre à une augmentation de PRO...NOM comme tentative de réparation dans des contextes REIN, ce qui n'est pas le cas. La motivation de l'utilisation de PRO...NOM reste à expliquer. Ashby (1994) montre que la réparation d'une référence potentiellement ambiguë n'est qu'une des fonctions des dislocations à droite. En plus, les 5 ans utilisent PRO...NOM dans des contextes discursifs de maintien (cf., Annexe 1) où la possibilité d'ambiguïté du référent est très faible.

Les structures ELL NF et QA « quant à » sont peu fréquentes et ne sont observées que dans les textes produits par les 10 ans et les adultes. La variable âge est significative pour les deux structures : ELL NF,  $F_{(3, 56)} = 5.65$ ,  $p < 0.001$  ; QA,  $F_{(3, 56)} = 2.77$ ,  $p < 0.004$ ). L'utilisation de ces deux structures, bien que très peu fréquente dans des contextes de réintroduction (ELL NF : 10 ans 1%, adultes 3% ; QA : 10 ans 2%, adultes 3%), est conforme à la prédiction. Les deux groupes plus âgés augmentent l'inventaire des options grammaticales dans des contextes REIN pour inclure ELL NF et QA.

## DISCUSSION

Cette étude a été entreprise pour montrer la relation entre les expressions référentielles et l'empaquetage syntaxique. Les résultats rapportés ici confirment l'utilisation précoce de pronoms clitiques sujets pour maintenir un référent. Le pronom clitique sujet est l'expression préférée des tous les groupes d'âge. Néanmoins, avec l'âge une plus grande variété de formes est déployée dans cette fonction.

Le choix de NOM + PRO par les 5 ans dans les deux contextes discursifs de maintien et de réintroduction confirme la conclusion de Hickmann & Hendriks (1999) selon laquelle les jeunes narrateurs n'ont pas encore attribué à cette structure une spécialisation à des contextes de réintroduction. Dans 12% des contextes MA et dans 33% de contextes REIN les 5 ans ont utilisé NOM + PRO. Le taux d'utilisation de cette structure dans des contextes MA tombe à 3% pour les 7 ans, à 1% pour les 10 ans et à zéro pour les adultes. Il est possible d'avancer que NOM + PRO se spécialise sur les contextes REIN pour les enfants de 5 ans. Cependant, en ce qui concerne le développement, NOM + PRO diminue progressivement jusqu'à une absence totale chez les adultes.

La prédiction d'une augmentation avec l'âge des expressions référentielles montrant une cohésion syntaxique plus forte a été confirmée. L'utilisation de ELL PRO et de ELL NF augmente avec l'âge dans des contextes discursifs de maintien. La comparaison des deux structures montre que l'ellipse du pronom clitique devient productive avant l'ellipse du sujet dans des structures non-finies. L'utilisation de cette dernière structure constitue une option productive pour les adultes seulement. Ces deux structures ne diffèrent pas de l'utilisation d'un sujet clitique en ce qui concerne l'adéquation référentielle. Elles diffèrent cependant dans la connectivité qui en résulte.

Une augmentation de l'empaquetage syntaxique s'observe dans nos résultats développementaux. Les enfants utilisent d'abord des sujets clitiques, ensuite l'ellipse du pronom clitique et finalement l'ellipse du sujet dans une structure non-finie.

Deux résultats sont quelque peu décevants : l'utilisation très rare dans des contextes de réintroduction de l'ellipse du sujet dans une structure non-finie et des structures « quant à ». Il semble que l'ellipse du sujet dans des structures non-finies – ce que Gernsbacher (1990) et Givón (1995a) appellent « anticipatory grounding » – n'est pas seulement une acquisition tardive. Cette forme est rarement utilisée dans des textes à l'oral, même chez les locuteurs adultes. Nous avions prédit qu'avec l'âge les structures « quant à » rempliraient davantage la fonction de réactivation d'un référent, mais il apparaît que les structures « quant à » ne s'observent que rarement chez les 10 ans (2%) et chez les adultes (3%).

Ces deux résultats soulèvent des questions intéressantes en ce qui concerne les sources des acquisitions tardives. La première source se voit à travers la comparaison de l'ellipse du pronom clitique (ELL PRO) et de l'ellipse du sujet dans des structures non-finies (ELL NF) dans des contextes discursifs de maintien et souligne le rôle du développement du contrôle productif sur une syntaxe plus intégrative (Chafe 1994). Les deux structures contribuent à augmenter la cohésion syntaxique et s'observent fréquemment dans la production adulte. L'ellipse du pronom clitique dans des contextes discursifs de maintien montrent une progression constante (5 ans 6%, 7 ans 11%, 10 ans 22%, adultes 26%). L'ellipse du sujet dans des structures non-finies, bien que peu fréquente dans les textes d'enfants (entre 2 à 4%) représente 27% des expressions référentielles utilisées par les adultes dans des contextes discursifs de maintien. Ainsi, il est possible d'argumenter qu'une source des acquisitions tardives se trouve dans le degré d'intégration syntaxique de la structure cohésive, l'ellipse du sujet étant considérée comme plus intégrée que l'ellipse du pronom clitique.

Cependant, les résultats indiquent également que la complexité syntaxique n'est pas la cause unique de l'acquisition tardive. Tandis que l'ellipse du sujet dans des structures non-finies est effectivement plus « complexe », l'ellipse du pronom clitique ne l'est pas. Les structures non-finies indiquent une cohésion plus forte, et une planification textuelle plus élevée que l'utilisation d'un clitique et l'ellipse du sujet clitique. Dans la tâche particulière de l'histoire de la grenouille, le développement syntaxique et le développement de la capacité de planification textuelle contribuent aux changements observés en développement.

Tandis que ELL NF est fréquent dans des contextes de maintien, où il est question de référence anaphorique, il est très peu sollicité dans des contextes de réintroduction où il s'agit d'une référence cataphorique demandant que l'identité du sujet de la clause dépendante soit suspendue jusqu'à la production de la clause indépendante. Il serait difficile de dire que la complexité syntaxique de l'ellipse du sujet dans une structure non-finie diffère dans une référence anaphorique par rapport à une référence cataphorique. Par contre, la planification nécessaire pour mobiliser la structure afin d'établir une référence cataphorique dans un texte produit en temps réel se révèle très coûteuse.

## CONCLUSION

Pour produire un texte narratif les locuteurs se trouvent face à un certain nombre de choix parmi des formes grammaticales pour encoder l'information. Des décisions portant sur le statut de l'information (est-elle nouvelle, ancienne, accessible ou activée ?) doivent être prises, afin d'assurer la cohérence. Cependant la mise en mots de l'information pose aux locuteurs d'autres décisions et c'est ce dernier type de décision qui a été abordé dans ce travail. Les résultats illustrent l'augmentation dans l'éventail des formes déployées pour maintenir et réintroduire un référent et suggèrent, qu'avec l'âge, l'enfant développe un contrôle productif sur les structures syntaxiques plus intégratives.

Harriet JISA  
Dynamique du langage  
(UMR 5596 CNRS) & Université Lyon 2

## BIBLIOGRAPHIE

- Ashby, William J. (1994) An acoustic profile of right-dislocations in French. *Journal of French language studies* **4**, 127-145.
- Bamberg, Michael G. W. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics* **24**, 227-284.
- Bamberg, Michael G. W. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Barnes, Betsy K. (1985). *The pragmatics of left detachment in spoken standard French*. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, Ruth & Slobin, Dan Issac (1994). Filtering and packaging in narrative. In *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*, Ruth Berman & Dan Issac Slobin (éds.), 515-554. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, N.J.
- Berman, Ruth (1986). A step-by-step model of language development. In *Stage and structure: Reopening the debate*, Iris Levin (éd.), 191-219. Norwood, NJ: Ablex.
- Berrendonner, Alain & Reichler-Béguelin, Marie-Josie (1997). Left dislocation in French: varieties, norm and usage. In *Taming the vernacular: From dialect to written standard language*. Jenny Cheshire & Dieter Stein (éds.), 200-217. London: Longman.
- Blanche-Benveniste, Claire (1990). *Le français parlé, études grammaticales*. Paris: Editions du CNRS.
- Blanche-Benveniste, Claire (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *French language studies* **5**, 17-29.
- Chafe, Wallace (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: Chicago University Press.
- Cinque, Guglielmo (1977). The movement nature of left dislocation. *Linguistic inquiry* **8**, 397-411.
- Foley, William A. & Van Valin, Robert D. (1984). *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

- François, Denise (1974). *Français parlé: Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne*. 2 Volumes. Paris: S.E.L.A.F.
- Gadet, Françoise (1997). *Le français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gayraud, Frédérique, Jisa, Harriet & Viguié, Anne. (2001). Utilisation des outils cohésifs comme indice de sensibilité au registre : une étude développementale. *AILE* **14**, 3-24.
- Gernsbacher, Morton Ann (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Givon, Talmy (1995a). Coherence in text vs. coherence in mind. In *Coherence in spontaneous text*, Morton Ann Gernsbacher & Talmy Givon (éds.), 59-115. Amsterdam: John Benjamins.
- Givon, Talmy (1995b). *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grice, H. Paul. (1975). Logic and conversation In *Syntax and semantics 3: Speech acts*, Peter Cole & Jerry L. Morgan, (éds.), 41-58. New York: Academic Press.
- Gundel, Jeannette (1976). *The role of topic and comment in linguistic theory*. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club.
- Hickmann, Maya & Hendriks, Henriette (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of child language* **26**, 419-452.
- Hickmann, Maya (1987). The pragmatics of reference in child language: Some issues in developmental theory. In *Social and functional approaches to language and thought*, Maya Hickman (éd.). Orlando, FL: Academic Press.
- Hickmann, Maya (1991). The development of discourse cohesion: Some functional and crosslinguistic issues. In *Language bases... discourse bases: Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*, Gilberte Piérait-Le Bonniec & Marlene Dolitsky (éds.). Amsterdam: Benjamins.
- Hickmann, Maya (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space, and time. In *Handbook of language acquisition*, Paul Fletcher & Brian MacWhinney (éds.), 194-218. Oxford: Blackwell.
- Hickmann, Maya, Hendriks, Henriette, Roland, Françoise & Liang, James (1996). The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese. *Journal of child language* **23**, 591-619.
- Hickmann, Maya, Kail, Michèle & Roland, Françoise (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First language* **15**, 277-300.
- Jeanjean, Colette (1980a). *Les formes sujet de type nominal: étude sur le français contemporain*. Thèse de troisième Cycle, Université de Provence.
- Jeanjean, Colette (1980b). L'organisation des formes sujet en français de conversation: Etude quantitative et grammaticale de deux corpus. *Recherches sur le français parlé* **3**, 99-134.
- Jisa, Harriet & Kern, Sophie (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of child language* **25**, 623-652.
- Kail, Michèle & Hickmann, Maya (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First language* **12**, 637-62.
- Kail, Michèle & Sanchez y Lopez, Ines (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First language* **17**, 103-130.
- Karmiloff-Smith, Annette (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In *The child's construction of language*, Werner Deutsch (éd.). New York: Academic Press.

- Karmiloff-Smith, Annette (1986). Stage/structure versus phase/process in modelling linguistic and cognitive structure. In *Stage and Structure: Reopening the Debate*, Iris Levin (éd.), 164-190. Norwood, NJ: Ablex.
- Kuno, Susumu (1972). Functional sentence perspective: a case study from Japanese and English. *Linguistic inquiry* 3, 269-320.
- Lambrecht, Knud (1981). *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lambrecht, Knud (1984). On the status of SVO sentences. In *Coherence and grounding in discourse*, Russel Tomlin (éd.). Amsterdam: John Benjamins.
- Lambrecht, Knud (1994). *Information structure and sentence form: topic, focus and mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. London: MIT Press.
- Matthiessen, Christian & Thompson, Sandra (1988). The structure of discourse and 'subordination'. In *Clause combining in grammar and discourse*, John Haiman & Sandra Thompson (éds.), 275-333. Amsterdam: John Benjamins.
- Mayer, Mercer (1969). *Frog, Where are you?* New York: Dial Press.
- Ochs-Keenan, Elinor & Schieffelin, Bambi (1976). Foregrounding referents: A reconsideration of left-dislocation in discourse. In *Proceedings of the Second Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, California.
- Orsolina, Margherita & Di Giacinto, Paola (1996). Use of referential expressions in 4-year-old children's narratives: Invented versus recalled stories. In *Children's early text construction*, Clotilde Pontecorvo, Margherita Orsolini, Barbara Burge & Lauren B Resnick (éds.), 67-81. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reinhart, Tanya (1982). *Pragmatics and linguistics: An analysis of sentence topics*. Bloomington, Indiana: Indiana University Linguistics Club.
- Schneider, Phyllis & Dubé, Rita (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First language* 17, 283-302.
- Van der Lely, Heather K. J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular deficit? *Journal of child language* 24, 221-256.
- Warden, David A. (1976). The influence of context on children's uses of identifying expressions and references. *British journal of psychology* 67, 101-112.
- Warden, David A. (1981). Learning to identify referents. *British journal of psychology* 72, 93-99.
- Wigglesworth, Gillian (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First language* 10, 105-125.
- Wigglesworth, Gillian (1991). Reference tracking strategies of young children in extended narrative discourse. *La Trobe University working papers in linguistics* 4, 119-137.
- Wigglesworth, Gillian (1997). Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of child language* 24, 279-309.
- Wunderli, Peter (1987). *L'intonation des séquences extraposés en français*. Tübingen: G. Narr.

*Annexe 1. Pourcentages (occurrences entre parenthèses) des expressions référentielles utilisées dans les contextes discursifs de Maintien (MA).*

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
N	15	15	15	15
<b>PRONOM</b>				
Moyenne	.68 (11)	.70 (10)	.61 (12)	.46 (15)
Ecart type	.14 (6)	.21 (3)	.20 (6)	.15 (9)
Etendue	.37-.88 (3-28)	.31-100 (3-15)	.27-.96 (6-30)	.25-.69 (5-36)
<b>ELLIPSE DU PRONOM CLITIQUE</b>				
Moyenne	.06 (1)	.11 (2)	.22 (4)	.26 (8)
Ecart type	.09 (1,5)	.13 (2)	.21 (3)	.08 (3)
Etendue	0-.30 (0-4)	0-.38 (0-8)	0-.66 (0-12)	.09-.35 (4-14)
<b>ELLIPSE DU SUJET DANS UNE CONSTRUCTION NON-FINIE</b>				
Moyenne	.04 (1)	.02 (0)	.04 (0)	.27 (4)
Ecart type	.04 (1)	.04 (0)	.05 (1)	.12 (3)
Etendue	0-.13 (0-5)	0-.15 (0-3)	0-.13 (0-3)	.09-.53 (1-14)
<b>PRONOM RELATIF</b>				
Moyenne	.01 (1)	.01 (0)	0	.02 (0)
Ecart type	.06 (1)	.02 (0)	0	.02 (1)
Etendue	0-.26 (0-5)	0-.07 (0-1)	0	0-.08 (0-4)
<b>NOM</b>				
Moyenne	.05 (0)	.10 (1)	.10 (1)	.07 (2)
Ecart type	.10 (1)	.14 (2)	.09 (1)	.06 (2)
Etendue	0-.30 (0-4)	0-.42 (0-8)	0-.35 (0-5)	0-.22 (0-8)
<b>NOM + PRONOM</b>				
Moyenne	.12 (1)	.03 (0)	.01 (0)	0
Ecart type	.13 (1)	.08 (1)	.03 (0)	0
Etendue	0-.50 (0-4)	0-.33 (0-6)	0-.11 (0-2)	0-.02 (0-1)
<b>CLEFT</b>				
Moyenne	.01 (0)	.01 (0)	0	0
Ecart type	.03 (0)	.04 (0)	0	0
Etendue	0-.10 (0-2)	0-.16 (0-1)	0	0
<b>PRONOM...NOM</b>				
Moyenne	.01 (0)	0	0	0
Ecart type	.03 (0)	0	.01 (0)	0
Etendue	0-.12 (0-2)	0	0-.05 (0-1)	0

*Annexe 2. Pourcentages (occurrences entre parenthèses) des expressions référentielles utilisées dans les contextes discursifs de Réintroduction (REIN).*

	5 ans	7 ans	10 ans	Adultes
N	15	15	15	15
<b>NOM</b>				
Moyenne	.26 (6)	.45 (10)	.56 (11)	.71 (22)
Ecart type	.31 (8)	.28 (9)	.28 (8)	.12 (9)
Etendue	0-.85 (0-27)	0-.89 (0-31)	.07-.83 (1-32)	.50-.91 (5-46)
<b>PRONOM</b>				
Moyenne	.29 (7)	.27 (5)	.26 (5)	.16 (4)
Ecart type	.15 (4)	.14 (2)	.10 (2)	.08 (2)
Etendue	.05-.59 (1-16)	.07-.57 (2-8)	.13-.54 (2-13)	.02-.40 (1-7)
<b>NOM + PRONOM</b>				
Moyenne	.33 (8)	.21 (4)	.11 (3)	0 (0)
Ecart type	.23 (6)	.22 (5)	.18 (6)	.01 (0)
Etendue	0-.65 (0-20)	0-.63 (0-17)	0-.56 (0-22)	0-.05 (0-2)
<b>PRONOM...NOM</b>				
Moyenne	.03 (0)	0 (0)	.01 (0)	0 (0)
Ecart type	.04 (0)	.01 (0)	.03 (0)	.01 (0)
Etendue	0-.12 (0-3)	0-.03 (0-1)	0-.12 (0-2)	0-.04 (0-1)
<b>CLEFT</b>				
Moyenne	.02 (0)	.02 (0)	.01 (0)	.01 (0)
Ecart type	.03(0)	.04 (1)	.02 (0)	.03 (0)
range	0-.10 (0-2)	0-.16 (0-6)	0-.09 (0-1)	0-.09 (0-32)
<b>PRONOM DISJOINT + PRONOM CLITIQUE</b>				
Moyenne	.01 (0)	0	0	0
Ecart type	.04 (1)	0	.02 (0)	0
Etendue	0-.18 (0-6)	0	0-.09 (0-1)	0
<b>ELLIPSE DU SUJET DANS UNE CONSTRUCTION NON-FINIE</b>				
Moyenne	0	0	.01 (0)	.03 (1)
Ecart type	.01 (0)	0	.02 (0)	.04 (1)
Etendue	0-.05 (0-1)	0	0-.06 (0-1)	0-.13 (0-3)
<b>QUANT A</b>				
Moyenne	0	0	.02 (0)	.03 (1)
Ecart type	.01	0	.05 (0)	.05 (1)
Etendue	0-.05 (0-1)	0-.03 (0-1)	0-.20 (0-6)	0-.17 (0-6)
<b>PRONOM RELATIF</b>				
Moyenne	.02 (0)	.01 (0)	0	.02 (0)
Ecart type	.02 (0)	.02 (0)	.01	.03 (1)
Etendue	0-.06 (0-1)	0-.07 (0-2)	0-.06 (0-2)	0-.12 (0-4)

## ÉMERGENCE DES MARQUEURS ANAPHORIQUES : le cas des pronoms

**Anne SALAZAR ORVIG, Vincent FAYOLLE, Rouba HASSAN, Jocelyne LEBER-  
MARIN, Haydée MARCOS, Aliyah MORGENSTERN, Jacques PARES**

*This article presents the results of a study on children's first uses of third person pronouns. The research combines longitudinal and cross-sectional dialogical data of French speaking children aged 1;8 to 3;0 in families and day care centers or kindergarden. The selected units are analysed according to four different axes : the relation between the markers used and the position of the utterance in the dialogue ; the attentional status of the referent; the referential rank and the relation to the interlocutor's discourse. These investigations suggest that third person pronouns are first acquired with an anaphoric value and that dialogue is the privileged medium for the emergence of this value.*

Cet article présente les tout premiers résultats d'une recherche portant sur la référence chez l'enfant avant 3 ans et plus spécifiquement sur les premiers usages des pronoms. Il s'agit pour nous de rendre compte de l'émergence de ces unités linguistiques et de comprendre comment se met en place la jonction entre référence et continuité discursive.

### 1. UNE APPROCHE DIALOGIQUE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Cette étude s'inscrit dans une approche dialogique de l'acquisition du langage, ce qui suppose non seulement d'insister sur l'importance de la relation à autrui comme contexte de l'acquisition mais également de comprendre comment le dialogue permet cette acquisition. A la suite de Bruner (1983), les travaux comme ceux de Tomasello (1999; 2000b) ou Veneziano (1997b; 1997a; 1999b; 1999a) dans le domaine du lexique ou de la syntaxe ou ceux de Marcos et ses collègues dans celui des actes de langage (Marcos, Ryckebusch et Rabain-Jamin, 2003) ont largement exploré cette voie.

Adopter une approche dialogique de l'acquisition du langage suppose aussi et surtout la prééminence du discursif et du pragmatique sur le linguistique, ou comme le dirait François (1984), la subordination du linguistique au langagier. En effet, cet auteur insiste, à la suite de Bakhtine (1984), sur le fait que l'enfant n'apprend pas directement la langue (les mots ou les structures), mais qu'il rentre dans des jeux de langage particuliers qui lui permettent d'acquérir des unités ou des structures particulières. Ainsi, une unité donnée n'est pas acquise d'abord en fonction de sa spécificité grammaticale mais en fonction de ce qu'elle permet à l'enfant de réaliser d'un point de vue communicationnel.

On retrouve là un des fondements d'une approche fonctionnaliste selon laquelle les fonctions et les catégories grammaticales ont leur source dans leur utilisation :

*«Même une fonction "purement grammaticale" comme sujet provient du langage dans son utilisation ; en fait l'idée qu'il existe des fonctions "purement grammaticales" est une contradiction dans les termes »(Halliday, 1974 : 60).*

De même on peut considérer, dans cet esprit, que la grammaire des locuteurs ne coïncide pas nécessairement avec celle des linguistes ou des grammairiens (François, 1984).

On ne saurait oublier, cependant, surtout quand on s'intéresse aux premières acquisitions, que cette dimension pragmatique-discursive est aussi, forcément, dialogique. Le discours monologique (et donc sa cohésion) relève d'une acquisition plus tardive. De nombreuses études ont montré que les enfants articulent des éléments de sens dans le dialogue, en ancrant leurs énoncés dans ceux de leurs interlocuteurs (Scollon, 1979; Veneziano, Sinclair et Berthoud, 1990). Halliday (1979) lui-même a insisté sur le fait que la relation entre énoncés dans le dialogue constitue un des précurseurs de la cohésion textuelle.

C'est dans ce cadre que nous analysons l'émergence d'un des plus importants marqueurs de cohésion textuelle, les pronoms de troisième personne.

### **1. 1. Études développementales sur l'anaphore**

Les études développementales sur l'anaphore ou sur le maniement des pronoms montrent la difficulté qu'il y a à déterminer clairement la valeur discursive des unités linguistiques que le jeune enfant manie. Ainsi, entre deux et trois ans il serait difficile de distinguer véritablement entre référence déictique et anaphorique (Hickmann, 1984; 1987). Dans tous les cas, il est admis que l'enfant passe d'une référence exophorique à une référence endophorique. Il y a, en effet, un certain consensus pour considérer, à la suite de Bühler (1934) ou de Lyons (1977) la référence déictique comme première et même comme source de l'anaphore. Cette antécédence est même vue par certains auteurs comme exclusive : on ne pourrait parler de référence anaphorique chez les plus jeunes, en tout cas avant trois ans. Par exemple, pour Karmiloff-Smith (1979; 1985) l'anaphore n'est maîtrisée que bien plus tard.

En effet, de nombreux auteurs rappellent que les enfants tendent à parler essentiellement de référents présents dans la situation<sup>12</sup>. Ainsi, Hickmann (1984; 1987) considère, à l'instar de ce qu'il en est pour des déictiques comme *je* ou *tu*, que si la première mention d'un référent est de type déictique ou exophorique<sup>13</sup>, les suivantes seront certes co-référentielles mais non anaphoriques, puisque l'enfant aurait toujours comme source de codage le référent présent. Hickmann et de Weck (1991) considèrent ainsi qu'on ne peut parler d'anaphore en dehors de chaînes de co-référence initiées par un syntagme nominal associé à un indéfini, ce qui suppose en particulier que l'opposition entre déterminants définis et indéfinis soit maîtrisée par l'enfant.

Dans son célèbre travail sur les déterminants Karmiloff-Smith (1979) montre que bien que les marques apparaissent relativement tôt, leur plurifonctionnalité est acquise sur plusieurs

<sup>12</sup> Bien que comme l'a montré Veneziano(1995; 1996; 2001 ) la chose soit moins absolue que peuvent le laisser entendre les différents auteurs

<sup>13</sup> Sans entrer ici dans une discussion sur la différence entre ces deux modes de référence.

années : les définis auraient d'abord une fonction déictique, puis une fonction exophorique, la fonction anaphorique n'apparaissant que plus tardivement vers 8-9 ans.

Les travaux sur les récits (Karmiloff-Smith, 1985; Bamberg, 1986; Bamberg, 1987; Hickmann, 1995; 2000) aboutissent à des conclusions similaires. Nonobstant le fait que la plupart de ces recherches portent sur des récits élaborés à partir d'histoires en images - ce qui est susceptible d'induire fortement un fonctionnement déictique ou exophorique - on relève que les enfants évoluent d'un mode de référence rivé au support iconique à un principe discursif selon lequel la continuité thématique régit l'actualisation référentielle. Ainsi le développement de l'anaphore serait fortement lié à la maîtrise de l'organisation textuelle (de Weck, 1991).

De fait, la grande majorité des études sur l'anaphore porte sur des narrations produites par des enfants de plus de trois ans. Si on se réfère aux études faites chez les plus jeunes enfants, on retrouve ce double constat de la précocité de l'apparition des marques et de la difficulté de leur maniement. Le travail de Huxley (1970), par exemple, porte sur deux enfants entre 2;3 et 4 ans dans des dialogues naturels. Alors que l'une des enfants semble maîtriser les pronoms dès 2;3, l'autre présente une acquisition plus tardive et une certaine fluctuation dans la forme. Les pronoms *he* et *it* réfèrent à des objets ou des personnes présents dans la situation ou connus des interlocuteurs.

Dans leur travail sur des récits d'expérience personnelle (produits dans le cadre de dialogues avec l'expérimentateur) chez des enfants suivis entre 2 et 3;6 ans, Peterson et Dodsworth (1991) s'inscrivent dans le cadre proposé par Halliday et Hasan (1976). Elles constatent que la cohésion référentielle de type anaphorique est présente dès les premiers enregistrements sous la forme de la référence personnelle et démonstrative. Mais, en même temps, les enfants produisent un certain nombre d'erreurs dans l'utilisation des nominaux et pronominaux (référence ambiguë, erreurs de pronoms), erreurs qui tendent à diminuer fortement avec l'âge. Toutefois, les nouveaux noms sont introduits, une fois sur cinq, de façon problématique, porteurs d'ambiguïté ou d'indétermination référentielle ou sans rapport avec le contexte. Compte tenu d'une importante variabilité individuelle, les auteurs s'interrogent sur l'effet des échanges familiaux et de la façon dont les parents introduisent eux-mêmes de nouveaux référents.

Bennet-Kastor (1983) note dans une étude sur des récits d'enfants âgés entre 2;3 et 5;5 ans<sup>14</sup> que dès deux ans les enfants introduisent en majorité les nouveaux référents par le biais de la construction Indéfini+Nom (54,5 % à 2 ans) et les reprennent de façon préférentielle par un pronom (52,8 % à 2 ans) ou par un syntagme Défini+Nom (36,1 % à 2 ans).

Cependant, les enfants introduisent également de façon non négligeable des référents nouveaux par des pronoms (18,2 % à deux ans) et des syntagmes Défini+Nom (18,2 % à 2 ans), ce dernier pourcentage augmentant de façon significative à 4 et 5 ans, ce qui s'explique d'après l'auteur par le caractère connu (« les trois petits cochons ») ou stéréotypé (« le shérif ») des personnages.

---

<sup>14</sup> Toutefois, le corpus des trois enfants de 2 ans concernés pose problème : deux récits semblent avoir été tirés d'un article de Ames 1979 « Children as storytellers », et le troisième enfant semble avoir été très en avance (accepté après dans une école pour enfants sur-doués)

Levy (1989), travaillant sur un corpus très particulier qui est celui des monologues au berceau d'Emily, constate que dès 21 mois, cette enfant utilise des formes pronominales qui pourraient apparaître comme endophrasiques. Mais ces formes pronominales ne semblent pas, en un premier moment, indépendantes des verbes qui lui sont associés. Ultérieurement, l'enfant reprend des bribes de discours de l'adulte ou, à partir de 24 mois, se livre à des substitutions partielles. Ainsi il y aurait une association forte du pronom à son antécédent sans qu'il y ait pour autant de lien référentiel. Dans une reprise de cette analyse Levy (1999) insiste sur l'importance des activités ordinaires dans l'acquisition des outils de cohésion. En reprenant Levy et Nelson (1994) elle considère que les formes cohésives sont acquises par le biais de la reprise et la réélaboration du discours adulte : les premiers pronominaux apparaissent dans des séquences à l'allure cohésive (« *cohesive like patterns* ») mais ne présentent pas de véritable lien cohésif parce qu'ils reproduisent, sans l'imiter nécessairement, le discours de l'adulte. En s'inspirant de Tomasello (1992), Levy propose que :

« *It follows from a general Island hypothesis that the first productive use of cohesive pronouns corefer with the very same nouns that were previously contrasted with pronouns in monologue, and whose referential relationship was observed by the child in social context* » (Levy, 1999 : 235)<sup>15</sup> »

Cependant peu de travaux traitent directement du contexte dialogique dans lequel sont utilisés ces marqueurs. Dans un travail sur l'usage des pronoms (mais qui ne se situe pas dans la problématique de l'anaphore), Campbell, Brooks et Tomasello (2000), montrent que le recours à des pronoms (par opposition à l'absence de marque ou au recours aux noms) chez des enfants de 2;6 et 3;6, dans le cadre de dialogues avec un expérimentateur, ne se fait pas en fonction de la saillance perceptuelle du référent mais selon le type de question qui leur est posée : quand la question mentionne l'objet de discours (*What did X do ?*), les enfants des deux âges tendent à répondre par l'absence de marque ( $\emptyset$ ), alors que les noms et les pronoms sont utilisés davantage dans les cas de questions ouvertes (*what happened ?*). Cette recherche, sans exclure une valeur exophrasique des pronoms, montre que le recours aux différentes unités linguistiques est déterminé par le déroulement du dialogue.

Comme on peut le noter dans cette revue partielle de la littérature, on a affaire à une grande hétérogénéité d'approches et de corpus, avec toutefois une certaine dominance des études centrées sur des récits et/ou des monologues. Toutefois, trois des études suggèrent, quoique de façons différentes, la nécessité de s'intéresser à la relation entre les productions de l'enfant et le discours de l'adulte et plus spécifiquement au rôle du dialogue.

D'ailleurs, les études des premières interactions non-verbales (Bruner, 1983; Carpenter, Nagell et Tomasello, 1998 par exemple) ont mis en évidence la capacité précoce de l'enfant à s'engager dans des épisodes d'attention conjointe sur un objet donné.

---

<sup>15</sup> « Il découle d'une hypothèse générale de "type îlot" que les premiers usages productifs des pronoms co-référent avec les mêmes noms qui s'opposaient à des pronoms dans le monologue et dont la relation référentielle a été observée par l'enfant dans un contexte social »

En effet, c'est à travers la co-orientation des regards, la possibilité de suivre des pointages de l'autre, ou encore l'action coordonnée sur un objet commun, que se construit, avant l'avènement du langage verbal, le partage d'un espace de significations. Ces premiers échanges impliquent, par exemple, la manipulation alternée d'un même objet ou la reprise des actions de l'autre. Les premiers échanges vocaux (Veneziano, 1987; Ninio et Snow, 1996) matérialisent plus particulièrement le partage d'éléments spécifiquement vocaux, à défaut d'être signifiants. Ainsi, avant le maniement d'outils spécifiques de maintien d'une co-référence, l'enfant apprend, dans le dialogue, à la fois à partager un objet d'attention avec son interlocuteur et à échanger avec lui une même forme vocale.

Les premiers dialogues verbaux (Bloom, Rocissano et Hood, 1976; Keenan, 1977; Benoit, 1982; Casby, 1986; Veneziano, 1987) se caractérisent en outre par l'importance de la reprise comme procédé d'enchaînement, qui apparaît ainsi comme un des premiers liens formels de cohésion discursive, à la fois dans le dialogue et le monologue.

Il y a donc comme un hiatus entre ce constat de base sur la relation entre construction de la référence et relations dialogiques, d'une part, et les études qui portent sur l'anaphore dans les narrations d'enfants bien plus âgés, d'autre part.

### 1. 2- L'anaphore comme phénomène langagier

On pourrait parler également d'un autre hiatus, celui qui sépare la majorité des travaux sur le jeune enfant et les perspectives actuelles sur l'anaphore. En effet, les travaux récents montrent un changement radical et une réinterprétation du phénomène anaphorique (Kleiber, 1994; Apothéloz, 1995; Corblin, 1995). On ne saurait résumer ici les différentes approches concurrentes. On peut noter cependant l'abandon d'une approche localiste ou descriptive, selon laquelle (cf. par exemple Halliday et Hassan 1976) l'anaphore renverrait à un référent intradiscursif, alors que l'exophore renverrait à un référent extra-discursif. Les approches récentes proposent une conception cognitive qui met l'accent sur la relation à une représentation mentale (modèle de discours, mémoire discursive). Dans cette perspective « l'anaphore devient le processus qui indique une référence à un référent déjà connu par l'interlocuteur, dans le sens où il est déjà présent (ou saillant) dans son focus d'attention » (Kleiber, 1990 : 245-5)

L'abandon de la position localiste et en particulier de la conception selon laquelle l'anaphore serait directement liée à un antécédent linguistique, amène en particulier à réanalyser les cas où l'expression nominale introduit un référent dans le discours.

Si on s'intéresse plus spécifiquement au pronom, la discussion porte entre autres sur la question de savoir si le pronom est un désignateur second ou premier. Dans le premier cas, « un pronom n'est pas associé directement à un référent, mais est associé à une mention (effective ou « virtuelle ») (...) un pronom requiert un domaine associé qui contient sa *source* » (Corblin, 1995 : 159-160) ; dans le deuxième cas le pronom est considéré comme une expression référentielle à part entière (Kleiber, 1994) dont le mode de donation du référent est différent de celui d'autres anaphoriques.

L'assignation du référent par le pronom se fait par l'intermédiaire d'une représentation mentale qui sera conçue de diverses façons (discursive ou non discursive, en particulier).

Par exemple, pour Reboul, cette représentation mobilise l'ensemble des informations langagières et non langagières (Reboul et Moeschler, 1998) « *manifeste au locuteur au moment de l'énonciation et que ce locuteur croit à tort ou à raison, mutuellement manifeste* » (Reboul, 1990 : 224).

Si l'on suit Kleiber, toutefois, le pronom suppose le passage par une catégorisation du référent. De même, Monnery, Charolles et Zagar (1997) montrent l'importance d'une activation du lexique mental dans la résolution du pronom.

Enfin, le pronom présuppose une grande accessibilité (Ariel, 1988) du référent.

*« Le pronom il apparaît ainsi comme un indicateur de cohérence bien particulier. Il ne s'agit pas d'un simple outil de coréférence, d'une simple expression de continuité référentielle, comme il est souvent dit, non qu'il faille nier son rôle de ligateur, mais la cohérence qu'il établit est bien plus subtile et plus complexe : il désigne un référent en continuité avec une situation manifeste dans laquelle le référent se trouve impliqué comme actant principal. » (Kleiber, 1994 : 83)*

## **2. PEUT-ON PARLER DE PREMICES DIALOGIQUES DE L'ANAPHORE ?**

A partir de ce tour d'horizon, on peut se demander ce qu'il en est des premiers modes de référence chez l'enfant. Il nous semble que ce n'est pas l'étude de récits (discours monogérés) qui permet d'accéder à ce premières formes. En effet, dans les travaux sur les récits il est difficile de dissocier ce qui relève de la gestion de la référence de ce qui relève de la maîtrise de la structure du discours. Même si la question de l'organisation du texte est prééminente chez l'enfant plus âgé, on ne peut comprendre ces compétences plus tardives si l'on ne s'interroge pas sur la façon dont elles ont été préparées dans les premières étapes du développement langagier, ce qui suppose, en particulier, l'analyse de dialogues.

### **2.1- Problématique**

C'est avec ces questions à l'esprit que nous avons engagé une recherche sur les productions langagières d'enfants de moins de trois ans. Cette recherche trouve son origine dans un constat fait à propos des reprises nominales avant trois ans (Salazar Orvig, 2000). C'est à travers la reprise (par l'enfant et par ses interlocuteurs) que se constituent des chaînes de co-référence. De fait, les reprises nominales présentent (alternativement ou simultanément) deux propriétés de l'anaphore. En effet, elles peuvent renvoyer - de façon quasi méta-discursive- à un segment discursif précédent, ce qui coïnciderait avec une définition de l'anaphore comme « rapport entre des expressions linguistiques » (Corblin, 1995 : 31). En même temps, elles constituent le support de continuité thématique. Les reprises, ou certaines des reprises, pourraient ainsi apparaître comme des prémices de la relation anaphorique.

On pouvait se demander, à partir de là, ce qu'il en est des autres expressions référentielles.

Deux grandes séries d'interrogations organisent notre recherche :

En premier lieu, quel est le mode de référence premier des marqueurs, ici des pronoms, au moment de leurs premiers usages ? La primauté de la déixis dans la mise en place de la référence chez l'enfant correspond-elle à une antécédence des marqueurs déictique ou à une valeur généralisée pour toutes les unités à vocation référentielle ? Le fait que les travaux sur

les enfants plus âgés montrent des valeurs déictiques des pronoms, n'implique pas nécessairement qu'il s'agisse d'un usage premier. Peut-on, au contraire, parler de prémices de l'anaphore dès les premières occurrences du pronom de 3<sup>ème</sup> personne ?

En second lieu, il est nécessaire de s'interroger sur le rôle et de la place du dialogue dans ce développement. Comme le rappelle Apothéloz :

*« le fonctionnement de l'anaphore, tout comme celui de la référence, n'est pas détachable de l'interaction qui lui sert de cadre (...) la modélisation de cette opération [identification de l'objet] est donc susceptible de faire intervenir des notions comme celle d'intersubjectivité ou celle de pertinence (au sens de Sperber et Wilson 1989) »(Apothéloz, 1995 : 311)*

Ceci implique que l'on examine le rapport entre relation dialogale et relation monologale dans la construction de la continuité. D'un point de vue développemental cela supposerait, en outre, que la relation dialogique constitue pour l'enfant un support dans la construction d'une relation anaphorique. En effet, l'étude sur les reprises mentionnée précédemment nous a conduits à faire l'hypothèse que la relation anaphorique ne se construit pas seulement (ou non nécessairement) dans la relation d'auto-continuité mais aussi (et surtout) à partir de l'assise que fournit à l'enfant le discours de l'interlocuteur.

## 2. 2- Méthode

Afin de travailler sur cette problématique, nous avons constitué un corpus de 105 séances de dialogues de jeunes enfants dans des situations naturelles en famille ou en institution (crèche ou école). Le tableau suivant résume les différents types de données étudiées :

**Tableau 1 : Corpus de dialogues enfantins**

Milieu	Familial		Institutionnel		
			Maternelle	Crèche	
Type de recueil	Longitudinal	Transversal		Longitudinal	Transversal
Relation interlocutive	dyadique ou triadique	dyadique		polyadique	polyadique
Age	1;8 à 2;4	1;11	2;3	2;2 à 3	2;3
Nbe. d'enfants	2	6	10	4	3
Nbe. de séances	16	6	18	59	6
Situations	diverses	jeu	goûter et jeu	conversation sur un objet	goûter et jeu

## 2. 3- Analyse

Les productions des enfants ont été analysées énoncé<sup>16</sup> par énoncé afin d'en dégager les propriétés formelles et référentielles. En particulier nous avons identifié chaque « objet de discours »<sup>17</sup> qu'il soit explicite, c'est-à-dire codé linguistiquement, ou implicite, c'est-à-dire donnant lieu à un énoncé (monstration, prédication) sans être verbalisé. C'est ainsi que nous avons relevé 4576 objets de discours (explicites ou implicites) à partir d'un total de 7498 occurrences d'énoncés (un énoncé pouvant ne pas être traité s'il n'est pas référentiel ou traité plusieurs fois, s'il comporte plusieurs objets de discours).

Comme l'affirme Hickmann (1984) il est particulièrement difficile d'assigner à une unité comme le pronom une valeur donnée dans les situations de dialogue naturel. C'est pourquoi nous avons évité de caractériser d'emblée les expressions nominales ou protonominales comme anaphorique, ou exophorique ou déictique, ce qui aurait supposé le problème résolu à l'avance.

Il s'agissait au contraire de dégager les critères pertinents nous permettant *in fine*, à partir de la conjonction d'un certain nombre de propriétés attestées, de caractériser le fonctionnement de ces unités.

Dans la mesure où l'on a affaire à des dialogues ordinaires liés à l'accomplissement de diverses activités (goûter, jeux) et non pas à la production d'un récit monologique, on ne peut prendre comme critère de référence l'introduction de l'OD (objet de discours) par un syntagme NOM + INDEFINI préalable à l'utilisation du pronom. En revanche, on peut s'interroger sur le statut attentionnel du référent et les liens que l'OD entretient avec le discours précédent.

Ainsi, et en écho aux travaux actuels sur l'anaphore, nous avons exploré quatre axes :

- La forme et le marquage linguistiques
- Le statut de l'objet de discours : sa nature, son caractère explicite ou non, sa présence dans le discours de l'interlocuteur
- Le statut du référent (présence, familiarité, statut attentionnel)
- Le rang de référenciation, les relations de co-référence et les liens de continuité

Cette grille permet de traiter différents phénomènes, tels que le discours sur l'objet implicite, l'émergence des déterminants, les pronoms. Dans ce texte nous nous centrerons sur les pronoms de troisième personne.

---

<sup>16</sup> La plupart des tours de parole des enfants étudiés ici sont composés d'une unité intonative ou syntaxique. Certains cependant sont complexes : parce que leurs productions sont séparées par des pauses et des variations intonatives claires (intonation descendante de fin de message, ou montante d'interrogation ou d'exclamation) ou qu'elles constituent des ensembles syntaxiquement autonomes. Dans ce cas on a considéré chacun de ces ensembles comme un énoncé.

<sup>17</sup> Nous distinguons l'objet du discours qui est une construction discursive (Apothéloz et Reichler-Béguelin, 1995) du référent qui correspond à l'objet du monde dont il est question dans le discours.

### 3. REFERENCE ET DIALOGUE

On ne peut faire l'hypothèse de l'existence de premières formes de fonctionnement anaphorique chez le jeune enfant sans présupposer que celui-ci tient compte d'une façon ou d'une autre du déroulement du dialogue et de l'existence d'un fonds commun (Clark et Marshall, 1981) ou, au moins, du fait que l'attention de son interlocuteur se porte sur l'objet dont il parle.

Une des façons d'évaluer cette question sans traiter encore celle du pronom, est de s'interroger sur les contextes dans lesquels l'enfant produit du discours à propos d'objets d'attention sans les expliciter (OD implicite) et sur les contextes dans lesquels au contraire il met en mots son objet d'attention (OD explicite). En nous inspirant de Greenfield (1979), nous avons cherché à déterminer si l'explicitation de l'objet de discours est en relation avec son caractère nouveau ou connu dans le discours.

Chaque objet de discours (explicite ou implicite) a été catégorisé selon la focalisation attentionnelle des interlocuteurs au moment où l'énoncé est produit.

a) L'objet de discours peut faire l'objet d'une nouvelle focalisation discursive, (FNOU), comme dans l'énoncé FRA1 de l'exemple suivant .

( 1 ) François, 2;6. École maternelle

MAÎ 2 on est assis convenablement! alors, on est vendredi 7 novemb(re),  
aujourd'hui donc

FRA 1 où Ploum?

MAÎ 2 on recommence un tour! il est où Ploum, François?

FRA 2 [e la]

MAÎ 3 il est dans le sac ! {on entend le bruit du sac}<elle le sort et François  
vient l'embrasser>le voilà!

b) L'objet de discours peut être « donné » dans le discours (FDON), comme, toujours dans ce même extrait, où, en FRA2 le discours se poursuit sur ce même OD, qui reste implicite.

c) L'objet de discours peut, enfin, relever d'une réintroduction (FREI).

( 2 ) Cécile, 1 ;11

*Situation expérimentale de jeu avec la mère. Le matériel est composé entre autres de jouets appartenant à "la ferme"*

*Au début de la séance l'enfant essaye pendant environ 2 minutes de mettre la vache dans la remorque du tracteur. La vache tombe à plusieurs reprises.*

CÉC - je la câline (parle de la vache qui est tombée)

MÈR - tu la câlines

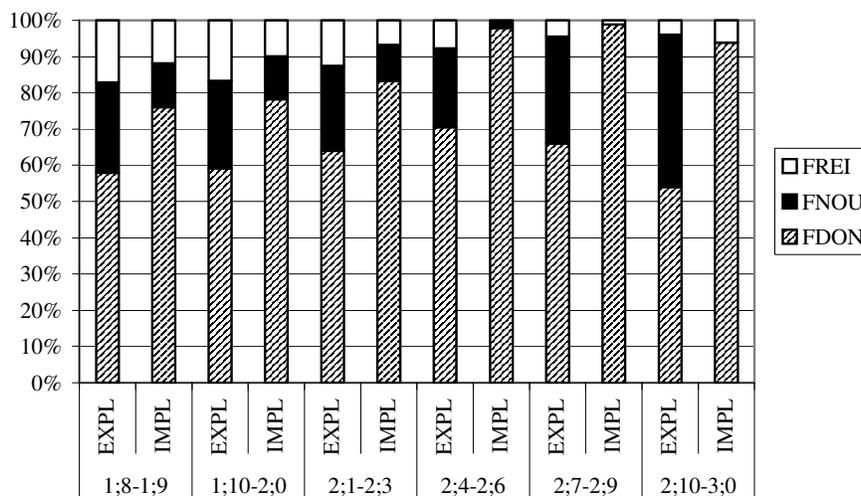
(...) *Le dialogue porte sur d'autres thèmes . Puis l'enfant reprend la vache*

CÉC - on **la** met là < en la mettant dans le tracteur >

Dans ce cas, Cécile réintroduit l'OD « vache » qui avait été délaissé pendant un nombre important de tours de parole

La figure n°1 présente la distribution des OD explicites ou implicites selon le statut attentionnel de l'objet de discours :

Figure 1 : Distribution des objets de discours explicites ou implicites selon le statut du



*réfèrent dans le discours, en fonction de l'âge*

La figure 1 permet de voir que les enfants laissent rarement (jamais plus de 12 %) les objets de discours dans l'implicite quand ceux-ci sont nouveaux du point de vue de la focalisation discursive des interlocuteurs<sup>18</sup>. Au contraire, l'enfant a tendance à mettre en mots les objets de discours quand il les introduit dans l'échange dialogique. Les enfants de moins de trois ans manifestent donc clairement une sensibilité à l'état du dialogue au moment où ils interviennent.

Corrélativement, l'absence d'explicitation de l'objet de discours est la manifestation d'une continuité avec le discours précédent. Ceci apparaît clairement quand on voit s'enchaîner une prédication sur une actualisation de l'objet de discours (faite par l'enfant ou par l'adulte) :

( 3 ) Rémi 2;3, goûter

- MER - huh ! où il est le gâteau ? <le gâteau est tombé dans le pot>ch::
- REM - apu
- MER - hein +++ met la cuillère, met la cuillère
- REM - pati !

<sup>18</sup> D'ailleurs parmi les 107 cas (sur 1038) qui correspondent à des objets de discours implicites mais nouveaux, 36 constituent très clairement des appels à l'attention de l'interlocuteur ...

Dans ses deux tours de parole, l'enfant enchaîne sur ce qui a été construit dans les tours précédents et de ce fait prend en compte la mention du gâteau faite par sa mère. On pourrait donc avoir là un précurseur des formes de continuité discursive.

#### 4. L'ÉMERGENCE DES PRONOMS DE TROISIÈME PERSONNE : FORMES ET VALEUR RÉFÉRENTIELLE

L'émergence des pronoms de 3<sup>o</sup> personne pourrait ainsi s'inscrire en prolongement direct de cette forme de continuité attentionnelle (Kleiber, 1994). Mais, avant d'examiner les propriétés référentielles des pronoms, il est nécessaire de s'interroger sur les différentes formes qui peuvent être prises en compte dans l'analyse à des âges aussi précoces.

##### 4.1. Formes et premiers relevés

Le maniement des pronoms est relativement tardif chez l'enfant et une des plus grandes difficultés que l'on rencontre quand on travaille sur un corpus comme le nôtre est de déterminer à partir de quand on peut parler de pronom (avec donc un statut grammatical clair) et non pas de voyelle ou syllabe pré-verbales, de type *filler* (Peters et Menn, 1993; Veneziano et Sinclair, 1997; Peters, 2000; Veneziano et Sinclair, 2000).

Pour les besoins de la recherche, nous avons adopté un premier critère strictement formel, avec les limitations évidentes qu'il présente : nous avons classé comme formes de pronoms de 3<sup>o</sup> personne, toutes les unités présentant les caractéristiques du pronom adulte (il, elle, la, le ...) de même que [i] ou [ɪ] devant consonne conformément à l'usage adulte :

(4) Léonard 1;11

LEO - ifesa (« i fait ça »)

On a également pris en considération les cas où l'émission de l'enfant se rapproche de la forme adulte, par exemple dans les cas où l'on constate la présence de la consonne latérale<sup>19</sup>:

(5) Thibaud 1;11

*A propos d'une voiture tombée par terre*

THI - le toɪbe (l'est tombé)

En contraste avec ces formes, nous avons relevé des occurrences de voyelles pré-verbales (*Fillers*) qui pouvaient être interprétées dans le contexte comme des précurseurs des pronoms (bien qu'avec un certain degré d'incertitude). Nous les avons ainsi catégorisées comme proto-pronoms.

(6) Chloé 2;03

CHL - aɪplɪpɪpɪ « {ça/elle} {est/a} plein de pepins »

En revanche, nous avons exclu de ce relevé d'autres voyelles pré-verbales que l'on retrouvait de façon systématique associées à la valeur aspectuelle de l'accompli

(7) Daniel 2

DAN - ekase tvwa ekase (« est cassé, tu vois, est cassé »)

ou à une prédication :

(8) Daniel 2;02

DAN - e pa la ? ja vwaty poa ? (« est pas là ? la voiture Thomas ? »)

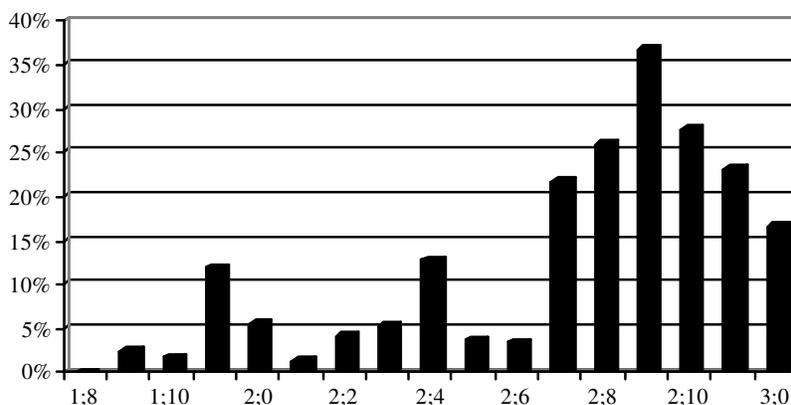
<sup>19</sup> ou les variantes propres à l'enfant comme [j] à la place de [l]

Sans entrer dans le débat sur le degré de grammaticalisation que manifestent ces différentes formes, une question peut être posée<sup>20</sup> qui est celle du caractère référentiel du pronom de 3<sup>o</sup> personne sujet. En effet, comme le montrent ces formes émergentes, le pronom pourrait être contraint par le verbe. Certainement l'enfant acquiert cette marque comme une carte forcée de la langue à partir du moment où il commence à s'approprier les verbes comme catégorie syntaxique différenciée des noms. Cependant ce caractère obligatoire ne réduit pas pour autant son éventuelle valeur référentielle.

De même que dans les langues comme l'espagnol, la désinence verbale est porteuse d'informations référentielles (permettant par exemple de savoir si le sujet du verbe est le locuteur, l'interlocuteur ou un tiers), la présence de *il* ou *elle* s'oppose à celle de *je* ou de *tu* et a donc une valeur référentielle même si elle est minimale. Par ailleurs, comme nous l'avons vu le pronom présuppose une catégorisation de type lexical, ce qui augmente sa force de référenciation.

La première occurrence claire de la forme de pronom<sup>21</sup> apparaît dans notre corpus à 1;9. Comme on peut le voir dans la figure 2 leur usage reste peu important jusqu'à 2;06 (4,75 % des OD explicites en moyenne) et augmente pour les enfants au delà de 2;07 (25,41 % des OD explicites en moyenne )

Figure 2 : Part des pronoms de 3<sup>o</sup> personne sur le total d'objets de discours explicites



Par la suite nous présenterons les données quantitatives détaillées regroupées par séquences de trois mois, pour plus de clarté des résultats et pour raisonner sur des chiffres plus

<sup>20</sup> Nous remercions D. Apothéloz et H. Jisa de nous l'avoir posée lors des discussions à l'occasion de la journée d'études « La Cohésion chez l'enfant ».

<sup>21</sup> Nous n'avons relevé ici que les occurrences de pronoms qui apparaissent seules, et non pas celles qui se trouvent en reprise immédiate d'un nom, du type dislocation (Daniel 1 ;9 e bodo i dome (?)). La valeur référentielle des occurrences en reprise immédiate dépend en fait de celles des noms auxquels ils sont associés.

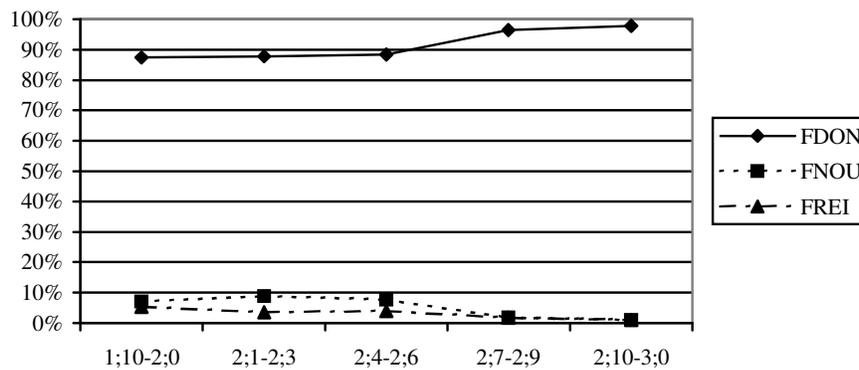
importants (toutefois, les résultats vus mois par mois conduisent aux mêmes conclusions). De même, dans la mesure où il est difficile de tirer des conclusions d'une occurrence unique, nous ne travaillerons qu'à partir de 1;10.

Afin de contraster l'usage des pronoms personnels nous comparerons leur distribution à celle des démonstratifs tels que *ça* ou *celui-là*<sup>22</sup> et à celle des « proto-pronoms ».

#### 4. 2- Statut attentionnel dans le discours

La première question que l'on peut se poser est celle de savoir comment les pronoms s'inscrivent dans le cours du dialogue. En continuité avec les remarques faites à propos des OD implicites, nous nous sommes demandé si les pronoms réfèrent à un objet qui se trouve déjà sous le focus d'attention discursive des interlocuteurs (FDON), s'ils correspondent au contraire à l'introduction d'un nouvel objet de discours (FNOU) ou s'ils réintroduisent dans le discours un OD momentanément abandonné (FREI). La figure 3 donne la distribution des pronoms de troisième personne selon ces trois catégories :

Figure 3 : Distribution des pronoms selon la focalisation attentionnelle dans le discours



La figure 3 permet de constater que, de façon massive et dès les premières occurrences, le pronom est utilisé par les jeunes enfants pour faire référence à un objet sur lequel l'attention des interlocuteurs est déjà focalisée.

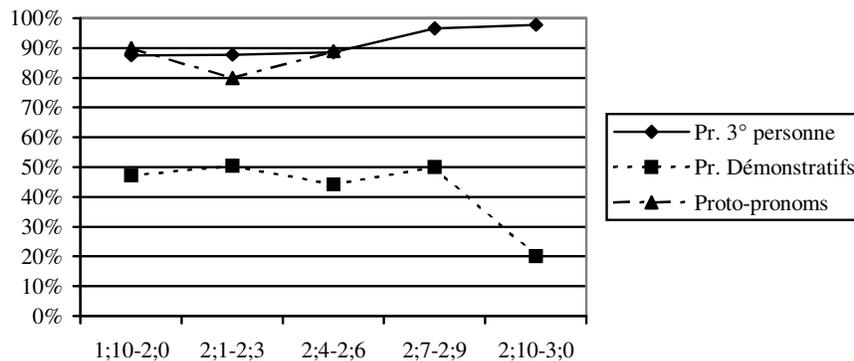
Ces proportions pourraient cependant n'être que le reflet du poids dans l'ensemble du corpus des objets déjà donnés dans le discours (FDON). C'est pourquoi une comparaison s'impose avec une catégorie linguistique comparable et plus précocement mise en place, les démonstratifs. De même on peut s'interroger sur les contextes où apparaissent les « proto-pronoms ».

<sup>22</sup> Nous laissons provisoirement de côté la question de la différence entre *ça* et *celui-là* dont le comportement référentiel n'est certainement pas équivalent. (Kleiber, 1994; Cornish, 1999). De même nous avons codé à part les usages de *c'est*, que nous ne traiterons pas ici.

**CALaP - n°24**

Considérons tout d'abord la part des objets de discours donnés dans le discours (FDON) pour chacune de ces catégories

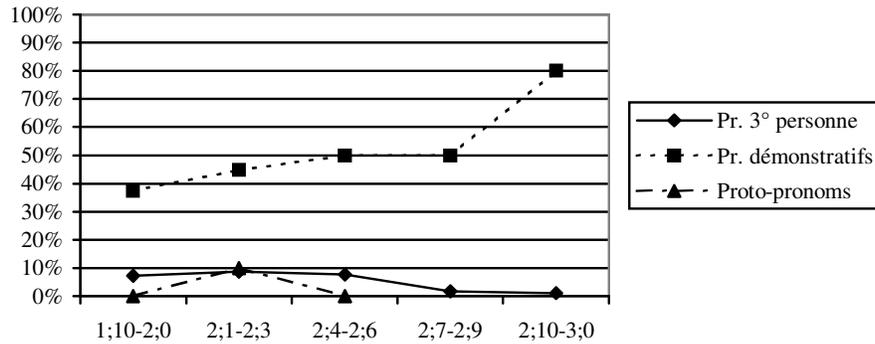
**Figure 4 : Part des FDON parmi les pronoms démonstratifs, les pronoms de 3<sup>e</sup> personne et les proto-pronoms**



La figure 4 montre clairement que la fréquence de référence à des objets sur lesquels se porte déjà l'attention des interlocuteurs n'est pas la même pour toutes les catégories. Les démonstratifs renvoient moins souvent à des objets discursivement partagés. En revanche, les voyelles ou syllabes pré-verbales présentent globalement la même distribution que les pronoms aux formes plus identifiables, ce qui pourrait confirmer leur valeur de « proto-pronoms ».

Considérons maintenant la part des nouvelles focalisations pour chacune de ces trois catégories.

**Figure 5 : Part des FNOU parmi les pronoms démonstratifs, les pronoms de 3<sup>e</sup> personne et les proto-pronoms**



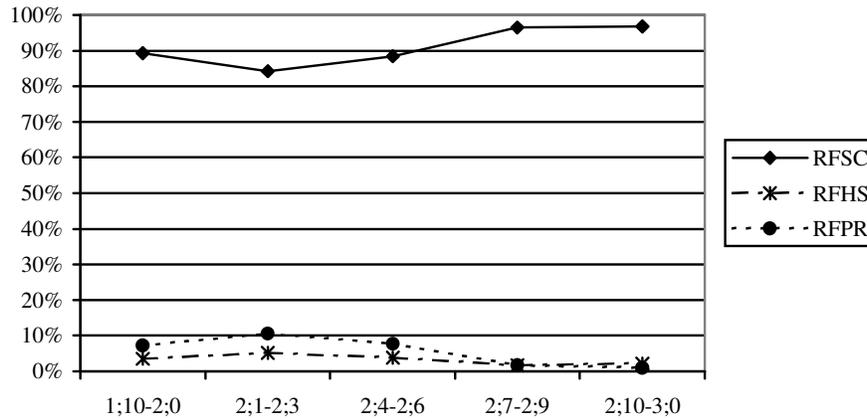
La Figure 5 permet de noter que, contrairement aux pronoms de 3<sup>o</sup> personne, les démonstratifs ont bien plus souvent pour vocation d'introduire de nouveaux objets de discours.

#### 4. 3. Rang de référénciation

Toutefois, comme nous l'avons vu ci-dessus le discours peut se tenir autour d'un référent, sans que celui-ci ait été préalablement mis en mots, et le codage linguistique, quand il est produit, peut correspondre à une première référénciation. Afin d'affiner l'analyse précédente il est donc nécessaire de se demander à quel rang de référénciation correspond le recours au pronom : celui-ci constitue-t-il un outil de première référénciation (RFPR), véhicule-t-il plutôt une référénciation seconde, en lien co-référentiel avec une première mention au sein d'un même séquence thématique (RFSC) ou une référénciation à distance hors séquence (RFHS) correspondant à une réintroduction après un changement thématique important.

La figure 6 présente la distribution de ces catégories parmi les pronoms de 3<sup>o</sup> personne.

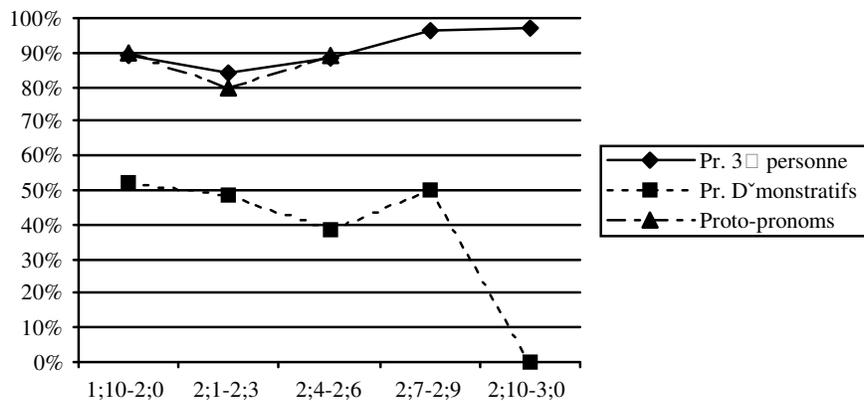
*Figure 6 : Rang de référénciation des pronoms de 3<sup>o</sup> personne*



Il apparaît que, là aussi de façon massive, les pronoms ont comme vocation de véhiculer des références secondes, les autres fonctions étant relativement marginales et ceci dès les premiers mois.

Comparons encore une fois ce comportement à l'usage des démonstratifs et des proto-pronoms

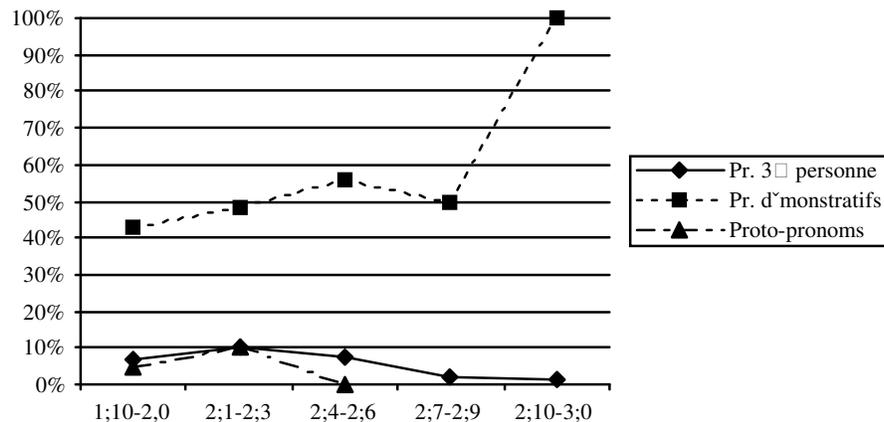
*Figure 7 : Part des références secondes parmi les pronoms démonstratifs, les pronoms de 3° personne et les proto-pronoms*



La figure 7 montre que les démonstratifs sont bien moins souvent que les pronoms de 3° personne des outils de référence seconde. En tout cas il ne s'agit pas de leur fonction privilégiée alors que cela semble être le cas des pronoms de 3° personne. Par ailleurs, on

peut constater un fonctionnement des fillers pré-verbaux assez proche de celui des pronoms. Comparons maintenant le comportement de ces trois catégories pour la référénciation première :

**Figure 8 : Part des référénciations premières parmi les pronoms démonstratifs, les pronoms de 3<sup>o</sup> personne et les proto-pronoms**



La figure 8 nous montre que, au contraire, les démonstratifs semblent être bien plus souvent les outils de référénciation première.

Ces deux ensembles de résultats nous permettent d'avancer l'idée que les pronoms personnels sont acquis tout d'abord comme des entités spécifiquement anaphoriques et ceci d'un double point de vue : celui de la focalisation discursive et celui d'un usage largement prédominant pour la référénciation seconde. En particulier, on peut noter que si les pronoms de 3<sup>o</sup> personne étaient acquis par l'enfant d'abord avec une valeur déictique, on devrait trouver une distribution indifférenciée ou, en tout cas, bien moins contrastée pour ces deux axes d'analyse.

Arrêtons nous cependant aux quelques cas de pronoms de 3<sup>o</sup> personne qui ne véhiculent pas une référénciation seconde en continuité immédiate.

Il s'agit très souvent d'objets qui sont sous l'attention conjointe des interlocuteurs, sans avoir été pour autant directement mentionnés précédemment.

(9) Chloé 2;3

*Pendant le goûter, Chloé manipule un paquet de figues. Sa mère lui a promis qu'elle en mangerait après*

MER - les deux, donc du lait ++ du lait avec une figue

(...)

Chloé manipule le paquet

MER - qu'est ce que tu fais {là} ?

MER - hein qu'est ce que tu fais là ?

**CALaP - n°24**

(...)

CHL - sepa<sup>k</sup>okoma<sup>l</sup>auvrir « sais pas comment l'ouvrir »

C'est également dans ce type de contexte que l'on peut trouver le recours au pronom pour réintroduire un objet de discours .

( 10 ) Daniel 2 ;04

Daniel avance sur son train- porteur.

DAN - je pa<sup>k</sup>i + saje e pa<sup>k</sup>ti

OBS - ça y est il est parti ?

Le train porteur est resté en permanence sous l'attention des interlocuteurs. (Daniel circule dans le salon sur son train), l'utilisation du pronom manifeste probablement ici une permanence secondaire ou sous-jacente de cet élément à l'attention des interlocuteurs.

Un cas un peu différent est celui de la lecture d'images, dans laquelle l'enfant peut introduire un nouveau référent :

( 11 ) Léonard 2 ;4

MER - oh! pauvre petit château de sable!

LEO - la / la / la / l<sup>s</sup>v<sup>d</sup>iu<sup>le</sup> ://

MER - bé il en a pas beaucoup.

LEO - no<sup>l</sup> //

On peut se demander là aussi s'il n'y a pas une forte continuité sur le plan attentionnel. Indépendamment du fait qu'il s'agit ici de la forme tonique qui peut avoir un comportement différent de celui du pronom clitique, on peut considérer que le médium de l'image situe le référent dans le contexte d'une représentation et non pas en relation directe au monde. Les modalités de référence pourraient être différentes dans ce cas.

Ce n'est que chez les enfants plus âgés, que l'on constate de véritables irruptions du pronom sans continuité d'arrière fond ou focalisation attentionnelle, comme dans l'énoncé de Lucille dans l'extrait suivant.

( 12 ) Lucille, 2;8 , École Maternelle

MAI - je comprends pas ce que François me demande!

ELE - il a dit une voitu(re)

MAI - mm! {brouhaha : on entend des bruits de tables} on ne bouge pas! c'est déjà difficile, Naomi! si tu fais + bouger les tables, on comprend rien!

LUC - <observant la médaille de Thibaut> eh! il a un joli collier! il a un joli collier!§ faut pas l'casser le collier! <petite dispute entre les deux enfants>

Ces exemples suggèrent que quand le pronom véhicule une référenciation première, et sert donc à construire l'objet de discours, cela repose le plus souvent sur l'existence d'un champ attentionnel partagé. Mais dans la plupart des cas, le pronom est mobilisé de façon privilégiée pour des référenciations secondes. Ce ne serait qu'en un deuxième temps de l'évolution de l'usage des pronoms que ceux-ci seraient mobilisés sans que ce partage soit effectif pour l'interlocuteur.

#### 4. 4. La relation au discours de l'interlocuteur

Si ces résultats laissent penser que l'on a bien affaire à des prémices de l'anaphore, on peut se demander si ce phénomène relève d'une continuité propre à l'enfant ou d'une continuité dialogique.

En effet, on peut rencontrer deux cas de figure : d'une part, on pourrait imaginer que quand il utilise un pronom de troisième personne l'enfant suit son propre fil discursif, et construit des relations de co-référence au sein de son propre discours (même si c'est n'est pas au sein d'un même tour de parole) ; d'autre part, le pronom peut renvoyer à un objet de discours présent dans le discours de l'interlocuteur et donc d'une certaine façon partagé dialogiquement.

Afin d'explorer cette dimension complémentaire nous avons caractérisé l'objet de discours chez l'enfant selon qu'il est

a) explicitement présent dans les énoncés précédents de l'interlocuteur (PRES), comme dans l'exemple suivant :

( 13 ) Léonard 2;4

MER - et oui, et Adèle?

*Léonard prend une voix plaintive.*

LEO - *leto▯bela▯▯gad //*

MER - oui, je vois.

b) présent à distance dans une autre séquence (EDHS)

( 14 ) Daniel 2 ;4

DAN - {v▯} a t▯ut▯u « veux/va a tchou tchou »

OBS - oui ? il te faut un tchou-tchou ?

*Quelques minutes après, D. remonte sur son porteur.*

DAN - i pat. +++ g▯▯▯▯▯▯ <voiture> .g▯▯▯▯▯▯▯▯▯▯▯▯

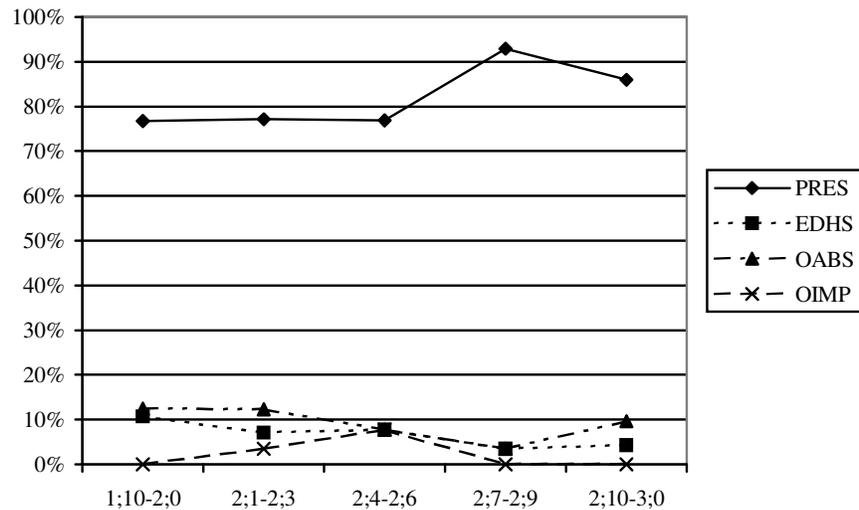
OBS - dis donc c'est un long voyage ?

c) implicite dans le discours de l'interlocuteur (OIMP) comme nous l'avons vu dans l'exemple ( 9 ) ci-dessus ;

d) ou , enfin, totalement absent (OABS), comme dans l'exemple ( 12 ) ci-dessus.

La figure 9 présente la distribution de ces cas de figure pour les pronoms de 3<sup>o</sup> personne.

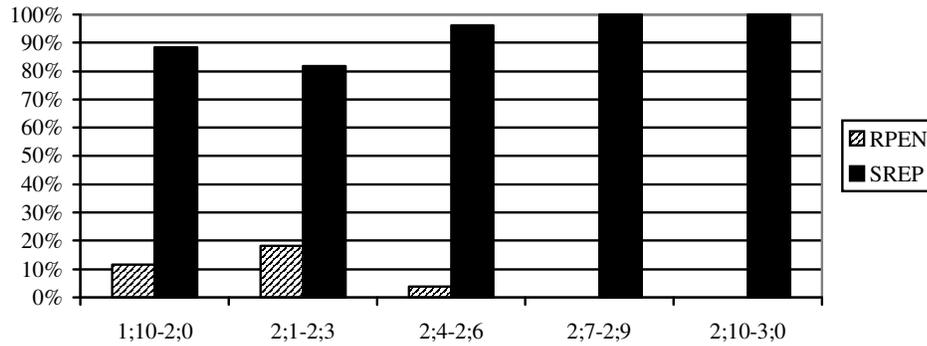
*Figure 9 : Distribution des pronoms selon la présence de l'OD dans le discours de l'interlocuteur*



La figure 9 montre clairement que les enfants utilisent surtout les pronoms pour enchaîner sur un objet de discours présent dans le discours de l'interlocuteur. Il ne s'agit donc pas de la poursuite monologique d'un thème, mais bien du partage dialogique d'un objet de discours.

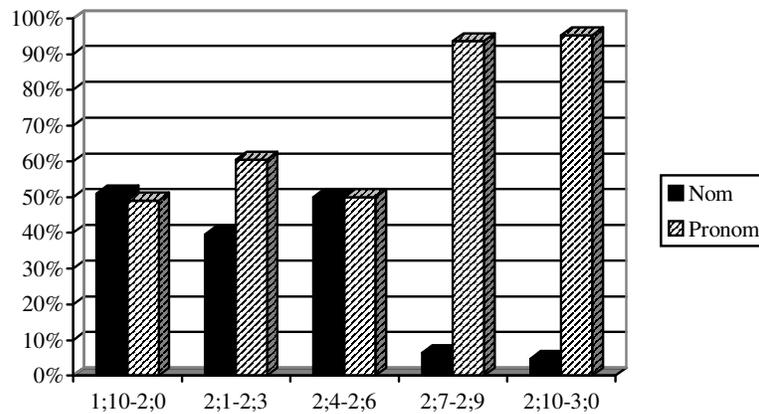
On pourrait cependant interpréter cette caractéristique comme le résultat d'une conduite imitative. Se poserait ainsi la question soulevée par Levy de la valeur référentielle de la reprise du discours de l'autre. Toutefois dans le corpus étudié ici la reprise n'a pas le même statut. Si on caractérise les énoncés de l'enfant selon qu'ils constituent des répétitions partielles ou totales d'énoncés antérieurs (RPEN) ou non (SREP) on peut constater que le recours au pronom ne semble pas être lié dans nos données à des conduites de répétition d'énoncés ou de syntagmes, comme le montre la figure suivante :

**Figure 10 : Proportion de reprises totales ou partielles d'énoncés (RPEN) et d'absence de reprise (SREP) parmi les énoncés comportant des pronoms de 3<sup>e</sup> personne.**



D'un autre côté, on constate, comme le montrent les exemples ci-dessus et la figure 11 ci-dessous que, quand l'enfant utilise un pronom<sup>23</sup>, le plus souvent l'adulte en a utilisé lui-même un, cette tendance augmentant d'ailleurs avec l'âge.

**Figure 11 : Distribution des formes précédentes de codage chez l'interlocuteur quand l'enfant a recours au pronom.**



Nous pouvons ainsi penser que l'enfant s'appuie, en partie du moins, sur l'utilisation que l'adulte fait des pronoms, dans son appropriation des valeurs pragmatiques, discursives, référentielles de cette unité linguistique.

<sup>23</sup> Nous incluons dans la catégorie pronoms les rares cas où l'adulte hispanophone a recours à une désinence verbale

## 5. DISCUSSION : FONDEMENT DIALOGIQUE DE L'ANAPHORE ?

A partir de ces résultats, on voudrait ébaucher une discussion sur le statut référentiel des unités pronominales et la question du fondement dialogique de l'anaphore.

La difficulté de savoir si les pronoms correspondent à un mode de référence déictique ou anaphorique est un constat établi dans la littérature.

Si on comprend, en accord avec les travaux actuels, « déictique » comme le mouvement qui focalise l'attention sur un objet présent dans un espace de significations verbales ou non verbales, nos données montrent clairement que le pronom de 3<sup>o</sup> personne n'est pas acquis avec cette fonction. En revanche, le démonstratif sert à cette fonction et ce probablement plus précocement.

Si on entend, en revanche, déictique comme référant à un objet présent dans la situation - cas où le terme exophorique conviendrait davantage - pose la question des critères permettant, dans un corpus comme le nôtre, de distinguer des cas de co-référence par simple coïncidence à partir de codages dissociés d'un même référent et la co-référence anaphorique qui correspondrait au maintien d'une même représentation au fil du discours.

Nous avons vu que les pronoms correspondent non seulement à une continuité attentionnelle entre les interlocuteurs mais qu'en outre ils sont utilisés quasi-exclusivement en deuxième référenciation ... Cela présuppose donc l'existence d'un codage linguistique antérieur, codage qui n'est pas porté par le pronom.

Toutefois, dans un cadre autre que celui d'une conception cognitive ou mémorielle de l'anaphore, ceci pourrait ne pas constituer un argument suffisant dans la mesure où, pour des auteurs comme Hickmann ou de Weck, par exemple, ce premier codage pourrait être lui-même exophorique ...

Dans cette perspective l'administration de la preuve semble quasiment impossible pour les référents présents dans la situation : car un bon fonctionnement discursif consiste justement à ne pas introduire comme nouveau un référent qui se trouve sous le regard de son interlocuteur.

Cependant, si on s'interroge sur ce qu'il en est des référents absents on peut noter que dans notre corpus aucun (sauf un cas indéterminé) référent absent n'est introduit dans le discours par des pronoms de 3<sup>o</sup> personne. En revanche, les référents sont codés, en référenciation seconde par des pronoms.

Revenons toutefois au cas des pronoms codant des référents présents. Nous avons vu ci-dessus que dans la mesure où les référents sont présents dans la situation, les enfants n'ont pas besoin de les introduire et peuvent y référer en s'appuyant sur l'attention partagée avec l'interlocuteur. Dans ce cadre il est souvent considéré que, comme c'est le cas pour les récits d'après histoire en images, l'enfant construit ses énoncés à partir de son appréhension directe de l'expérience. Or, ces enfants sont en situation de dialogue avec l'adulte et on ne peut pas faire comme si à chaque fois que l'enfant parlait il ne prenait pas en compte le discours de l'interlocuteur, comme si la construction de la référence pour l'enfant se faisait uniquement à partir de sa relation directe au monde.

78 Ce monde est aussi mis en mots, parlé, commenté par l'adulte. L'enfant dispose plutôt d'une double source de codage, son rapport au monde d'une part et le discours de son interlocuteur, d'autre part. Examinons un exemple :

( 15 ) Lisa 1;11

*Lisa et son père jouent avec un puzzle qui représente un papillon. A côté du support du puzzle se trouve le modèle. L'enfant a placé les pièces du puzzle mais dans le désordre*

PER - remarque c'est pas mal quand même tu as bien compris le principe mais est-ce que ça ressemble à un papillon ça?

LIS - "papillon" (en regardant le père puis le puzzle)

LIS - "l'est là" (en pointant le modèle du puzzle)

Les deux interlocuteurs parlent d'un objet présent (même si c'est selon des modalités différentes). Quand l'enfant dit « papillon » elle fait un lien (son regard pourrait en constituer la preuve) entre l'objet qu'elle a sous les yeux et le discours du père. Ainsi quand elle ajoute « l'est là » le pronom renvoie à l'OD « papillon » mentionné par le père qu'elle relie au modèle présent sous ses yeux. La source de référence du pronom est bien ici l'objet de discours construit intersubjectivement par les interlocuteurs et non pas, seulement, le référent qui se trouve sous leurs yeux.

Ce processus est plus flagrant dans le cas d'un référent partiellement perceptible :

( 16 ) Alice 1;11

*l'enfant écoute un bruit extérieur, dans l'escalier*

LIS - c'est quelqu'un qui passe

ALI - i passe?

On voit bien que l'enfant prend appui sur le codage de sa mère pour poursuivre la conversation à propos du bruit dans l'escalier.

Ces exemples montrent comment l'enfant construit son discours à partir du matériau langagier que lui fournit l'adulte. C'est justement parce que l'enfant réutilise ou renvoie à des codages proposés par l'adulte que l'on peut considérer qu'il ne s'agit pas ici d'une co-référence par coïncidence de codages exophoriques. Au contraire, le discours de l'enfant est linguistiquement ancré dans celui de son interlocuteur. Observons un dernier cas de figure qui éclaire particulièrement bien cette dynamique :

( 17 ) Daniel 2;0

DAN - mamã vaje ?

OBS - elle est allée travailler ?

DAN - nō elepatia avwaty <affirmatif>

OBS - non, elle n'est pas partie dans la voiture, non <débit plus lent et voix plus forte>

DAN - nō ejepavwaty

Cet exemple montre que le pronom s'inscrit de fait dans une chaîne référentielle discursive. En effet, même si l'enfant introduit l'actant « maman »<sup>24</sup>, celui-ci est repris par l'adulte sous une forme pronominale. Ainsi l'adulte fournit à l'enfant le modèle de la relation anaphorique, non seulement par le maintien du focus d'attention mais par le marquage linguistique de ce maintien

L'enfant s'inscrit dans la continuité de ce thème à la fois par le maintien de la focalisation sur l'objet de discours « maman » mais aussi par la reprise du pronom *elle*. On notera d'ailleurs qu'il s'agit bien d'une réutilisation du pronom sans reprise du même prédicat.

<sup>24</sup> Dans beaucoup de cas, les référents sont connus et même familiers pour l'enfant et pour l'interlocuteur. On peut penser là aussi à une sorte de double support référentiel pour l'enfant : celui de la connaissance partagée, sur laquelle il s'appuie, et celui de la construction discursive *hic et nunc*.

## **6. POUR CONCLURE**

Notre corpus nous a permis de saisir l'émergence des pronoms de 3<sup>o</sup> personne et l'augmentation de leur importance à partir de 2 ans et demi.

Plusieurs facteurs semblent favoriser leur emploi dès les premiers mois.

En premier lieu, l'existence d'un espace de significations partagées, dans lequel s'inscrit la construction de la référence pour l'enfant. A un autre niveau, la présence de l'objet de discours dans le contexte précédent. Enfin, dans un nombre non négligeable de cas, la présence du pronom de troisième personne chez l'interlocuteur.

Surtout, nos résultats tendent à montrer que les pronoms de 3<sup>o</sup> personne sont acquis comme des entités spécifiquement anaphoriques. On aurait donc même avant deux ans de véritables prémices de l'anaphore, en tout cas du point de vue du maintien d'un focus d'attention et de la spécialisation dans la référénciation seconde.

Ces prémices de l'anaphore s'inscrivent dans un contexte dialogique. L'analyse des exemples tendrait à montrer que le dialogue ne constitue pas uniquement un cadre favorisant cette acquisition mais qu'il en est une condition. En effet, le discours de l'adulte ne constitue pas uniquement le modèle que l'enfant imiterait. On peut plutôt penser, comme le souligne Tomasello (2000a), que l'enfant reprend des formes linguistiques qu'il a non seulement entendues mais aussi interprétées, dont il a appréhendé la valeur communicative. Ainsi, ce serait à travers le dialogue que l'enfant ferait l'expérience de l'anaphore. En retour, cela impliquerait, si l'on s'intéresse à l'anaphore chez l'adulte, que ce mode de référence, souvent vu comme monologal, a, en fait, une origine dialogique.

*Anne Salazar Orvig, Paris 3, LEAPLE : anne-salazar-orvig@univ-paris3.fr  
Vincent Fayolle, Paris V, LEAPLE  
Rouba Hassan, Lille 3, THÉODILE, LEAPLE  
Jocelyne Leber-Marin, LEAPLE  
Aliyah Morgenstern, ENS-Lyon, LEAPLE  
Jacques Parès, LEAPLE  
Haydée Marcos, LaCo, Poitiers- CNRS*

## **BIBLIOGRAPHIE:**

- Apothéloz, D. (1995), *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*, Genève, Droz.
- Apothéloz, D. & Reichler-Béguelin, M.-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 23, 227-271
- Ariel, M. (1988), Referring and accessibility, *Journal of linguistics*, 24, 65-87.
- Bakhtine, M. (1984), (1<sup>ère</sup> éd 1979), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bamberg, M. (1986), A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships, *Linguistics*, 24, 227-284.
- Bamberg, M. G. W. (1987), *The acquisition of narratives : learning to use language*, Berlin, Mouton de Gruyter.

- Bennett-Kastor, T. (1983), Noun phrases and coherence in child narratives, *Journal of Child Language*, 10, 135-149.
- Benoit, P. J. (1982), Formal coherence production in children's discourse, *First Language*, 3, Part 3, 9, 161-179.
- Bloom, L., Rocissano, L. et Hood, L. (1976), Adult-Child Discourse : Developmental Interaction between Information Processing and Linguistic Knowledge, *Cognitive Psychology*, 8, 521-552.
- Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, Savoir dire*, Paris, P.U.F.
- Bühler, K. (1934), *Sprachtheorie*, Iena/Stuttgart, Fisheer.
- Campbell, A. L., Brooks, P. et Tomasello, M. (2000), Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions, *Journal of speech, language and hearing research*, 43, 1337-1349.
- Carpenter, M., Nagell, K. et Tomasello, M. (1998), *Social Cognition, Joint Attention and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Casby, M. W. (1986), A pragmatic perspective of repetition in child language, *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 2.
- Clark, H. H. et Marshall, C. R. (1981), Definite reference and mutual knowledge, in A. K. Joshi, Webber, B. L. et Sag, I. A. (Eds.), *Elements of discourse understanding*, New York, Cambridge University Press, A rechercher.
- Corblin, F. (1995), *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cornish, F. (1999), *Anaphora, discourse and understanding*, New York, Oxford University Press.
- de Weck, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1984), Problèmes et esquisse méthodologique, in F. François, Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, E. (Eds.), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF, 13-116.
- François, F., Hudelot, C. et Sabeau-Jouannet, E. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- Greenfield, P. M. (1979), Informativeness, presupposition and semantic choice in single-word utterances, in E. Ochs et Schieffelin, B. (Eds.), *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, 159-166.
- Halliday, M. A. K. (1974), La base fonctionnelle du langage, *Langages*, 34, 54-73.
- Halliday, M. A. K. (1979), Development of texture in child language, in T. Myers (Ed.), *The development of conversation and discourse*, Edinburg, Edinburg University Press.
- Halliday, M. A. K. et Hassan, R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- Hickmann, M. (1984), Ontogenèse de la cohésion dans le discours, in G. Piérault - Le Bonniec et Moscato, M. (Eds.), *Le langage. Construction et actualisation*, Rouen, Université de Rouen.
- Hickmann, M. (1987), The pragmatics of reference in child language : some issues in developmental theory, in M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, Orlando, Academic Press, 165-184.
- Hickmann, M. (1995), Discourse organization and the development of reference to person, space and time, in P. Fletcher et Mc. Whinney, B. (Eds.), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell, 194-218.

- Hickmann, M. (2000), Le développement de l'organisation discursive, in M. Kail et Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage.*, Paris, PUF. 2. *Le langage en développement. Au delà de trois ans*, 83-115.
- Huxley, R. (1970), The development of the correct use of subject personal pronouns in two children, in G. B. Florès d'Arcais et Levelt, W. J. M. (Eds.), *Advances in psycholinguistics*, Amsterdam - Londres, North-Holland Publishing Co., 141-165.
- Karmiloff-Smith, A. (1979), *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985), Language and cognitive processes from a developmental perspective, *Language and Cognitive processes*, 1, 1, 61-85.
- Keenan, E. O. (1977), Making it last : repetition in children discourse, in S. Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan, C. (Eds.), *Child Discourse*, New York, Academic Press.
- Kleiber, G. (1990), Marqueurs référentiels et processus interprétatifs : pour une approche "plus sémantique", *Cahiers de Linguistique française*, 11, 241-259.
- Kleiber, G. (1994), *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- Levy, E. T. (1989), Monologue as development of the text-forming function of language, in K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib*, Cambridge, Ma et Londres, Harvard University Press, 123-161.
- Levy, E. T. (1999), A social-pragmatic account of the development of planned discourse, *Human development*, 42, 225-246.
- Levy, E. T. et Nelson, K. (1994), Words in discourse : a dialectical approach to the acquisition of meaning and use, *Journal of Child Language*, 21, 367-389.
- Lyons, J. (1977), Deixis and anaphora, in T. Myers (Ed.), *The development of conversation and discourse*, Edinburg, Edinburg University Press, 88-103.
- Marcos, H., Ryckebusch, C. et Rabain-Jamin, J. (2003), Adult's responses to young children's gestures : joint achievement of speech acts, *First Language*, 23, 2, 213-237.
- Monnery, S., Charolles, M. et Zagar, D. (1997), Le rôle des associés morpho-phonologiques et sémantico-pragmatiques dans l'interprétation des îlots anaphoriques, *Verbum*, 1-2, 85-102.
- Ninio, A. et Snow, C. (1996), *Pragmatic Development*, Boulder, Westview Press.
- Peters, A. M. (2000), Filler syllables : what is their status in emerging grammar ?, *Journal of Child Language*, 28, 229-242.
- Peters, A. M. et Menn, L. (1993), False starts and filler syllables : ways to learn grammatical morphemes, *Language*, 69, 4, 742-777.
- Peterson, C. et Dodsworth, P. (1991), A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives, *Journal of Child Language.*, 18, 397-415.
- Reboul, A. (1990), Pragmatique de l'anaphore pronominale, *Sigma*, 12/13, 197-231.
- Reboul, A. et Moeschler, J. (1998), *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin.
- Salazar Orvig, A. (2000), La reprise aux sources de la construction discursive, *Langages*, 140, 68-91.
- Scollon, R. (1979), A real early stage : an unzipped condensation of a dissertation on child language, in E. Ochs et Schieffelin, B. (Eds.), *Developmental pragmatics*, New York, Academic Press, 215 - 227.
- 82 Tomasello, M. (1992), *First verbs. A case study of early grammatical development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1999), *The cultural origins of human cognition*, Cambridge, Ma. et Londres, Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2000a), Do young children have adult syntactic competence ?, *Cognition*, 74, 209 - 253.
- Tomasello, M. (2000b), The social pragmatic theory of word learning, *Pragmatics*, 10, 4, 401-413.
- Veneziano, E. (1987), Les débuts de la communication langagière, in J. Gérard-Naef (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 59-94.
- Veneziano, E. (1996), De la co-référence contextualisée à la co-référence déplacée : les bienfaits du manque de correspondance dans la situation immédiate, *Interaction et cognitions*, 1, 2-3, 457-479.
- Veneziano, E. (1997a), Echanges conversationnels et premières acquisitions langagières, in J. Bernicot, Caron-Pargue, J. et Trognon, A. (Eds.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 91-123.
- Veneziano, E. (1997b), Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage, *CALAP*, 15, 99-113.
- Veneziano, E. (1999a), La conversation. Instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'interaction*.
- Veneziano, E. (1999b), Pragmatique et cognition dans les premières acquisitions morphosyntaxiques, *Actes des Journées Scientifiques du CIRLEP*, Presses Universitaires de Reims.
- Veneziano, E. (2001), Displacement and informativeness in child directed talk, *First Language*, 21, 63, 323-356.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (1995), Functional changes in early child language : the appearance of references to the past and of explanations, *Journal of Child Language*, 22, 557-581.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (1997), From surface inward : a discontinuous continuity in the emergence of grammatical morphemes, *Archives de Psychologie*, 65, 107-116.
- Veneziano, E. et Sinclair, H. (2000), The changing status of 'filler syllables' on the way to grammatical morphemes, *Journal of Child Language*, 27, 461-500.
- Veneziano, E., Sinclair, H. et Berthoud, I. (1990), From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech, *Journal of Child Language*, 17, 633 - 650.



## LA COHESION ANAPHORIQUE CHEZ DE JEUNES ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES DU DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

Geneviève de WECK

*The difficulties presented by children with developmental language disorders have generally been studied from a structural point of view. Presently, an interactionist perspective allows one to study the capacities and difficulties of these children when they produce discourse. Thus, this article focuses on anaphoric cohesion, which is one of the aspects of discourse production. A group of researches shows that these children have difficulties in establishing cohesion, and more particularly in creating complete and non ambiguous links. However, they are aware of production conditions : they try to adapt their cohesion means to the degree of shared knowledge with the interlocutor and to the type of discourse to be produced, even though the linguistic marks they use are less appropriate than those of normal children of the same age. To explain these observations, assumption is made that the children with developmental language disorders built incomplete and imprecise representations of production situations underlying the discourse elaboration.*

### 1. INTRODUCTION

Dans le cadre de la psychologie du discours interactionniste (Bronckart, 1996; de Weck, 1991; Rosat, 1995; Schneuwly, 1988) - cadre dans lequel se situent nos travaux - les mécanismes de cohésion et de connexion sont distingués, bien qu'ils relèvent tous deux de la textualisation. Par contre, dans d'autres cadres théoriques, ces unités sont regroupées et incluses dans un ensemble plus large de moyens linguistiques qui permettent d'exprimer des relations sémantiques à l'intérieur du discours. C'est le cas du modèle de cohésion de Halliday & Hasan (1976), qui a inspiré de nombreux auteurs anglo-saxons étudiant l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant. Dans cet article, nous nous centrerons sur la cohésion anaphorique, de sorte que nous n'évoquerons que cette catégorie dans les éléments introductifs relatifs aux troubles du développement du langage, et dans la présentation de nos propres travaux. Nous n'évoquerons pas d'éléments concernant le développement dit normal (voir Hickmann, 2000 et dans ce numéro).

Les troubles du développement du langage (TDL par la suite), ou dysphasie, constituent un ensemble important de troubles du langage qui touchent les différents niveaux de la compréhension et de la production langagières. Dans le cadre de la neuropsychologie, différentes classifications ont été proposées (Gérard, 1991; Rapin & Allen, 1996), montrant

la diversité des formes que peuvent prendre ces troubles, la plus courante étant le syndrome phonologique-syntaxique. Ces classifications étant basées sur des critères linguistiques essentiellement structuraux, rares sont les éléments concernant la pragmatique au sens large et plus rares encore ceux concernant la production discursive. Or, la littérature scientifique, surtout anglo-saxonne il est vrai, permet de commencer à avoir une certaine vision des troubles discursifs que peuvent également présenter ces enfants, et notamment dans le domaine de la cohésion anaphorique. Les données concernent surtout les enfants d'âge scolaire, et plus rarement la période préscolaire. Elles ont été recueillies dans des situations de narrations orales en particulier, mais parfois aussi dans d'autres genres de discours (opposition discours avec référents présents vs référents absents, Schelleter, 1990; récits d'expériences personnelles vs "raconter un livre", Kaderavek & Sulzby, 2000 par exemple).

De manière générale, il a été montré que les enfants présentant des troubles du développement du langage ont des difficultés dans l'établissement de la cohésion, et notamment dans la création de liens complets non ambigus. Ils sont toutefois sensibles aux conditions de productions, adaptant leurs modes de cohésion au degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur et au genre de texte à produire. C'est ce que nous illustrerons dans cet article à partir de plusieurs exemples de travaux. Tout d'abord, nous nous centrerons sur la cohésion dans deux genres de discours (narration orale et situation semi-structurée de jeu). Nous discuterons ensuite de l'effet des variations des conditions de production sur l'adéquation de la cohésion. Enfin, nous terminerons par une brève présentation d'une recherche réalisée par notre équipe.

En ce qui concerne la cohésion dans des productions narratives, des résultats font état de difficultés à l'âge préscolaire, mais également au cours de la scolarité primaire.

Ainsi, Paul & Smith (1993), par exemple, comparent trois groupes de sujets de 4 ans: des enfants sans difficultés langagières, des enfants avec retard dans l'apparition du langage à 2 ans, et des enfants avec troubles dysphasiques. Les productions narratives, consistant en un rappel d'une histoire lue par l'expérimentateur et présentée dans une série de 12 images aux enfants, sont analysées selon plusieurs indices, dont l'adéquation de la cohésion. Les auteurs reprennent la distinction proposée par Liles (1985a et b; 1996; voir aussi infra): les liens de cohésion complets, incomplets et erronés. Le pourcentage de liens de cohésion complets varie très nettement entre d'une part les enfants sans troubles (51.8%) et les enfants avec retard d'acquisition (46.3%) et d'autre part les enfants dysphasiques (26.8%). Lorsque les enfants sont à nouveau observés dans les mêmes conditions en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année primaires (Paul, Hernandez, Taylor & Johnson, 1996), les différences attestées précédemment se sont fortement amoindries, tous les enfants obtenant un pourcentage de cohésion (liens complets) variant peu (entre 63 et 74% en 1<sup>ère</sup> primaire et entre 82 et 89% en 2<sup>e</sup> primaire).

Les auteurs concluent leurs études en relevant trois éléments principaux. D'une part, les enfants avec un retard d'apparition du langage à 2 ans présentent encore des difficultés à 4 ans dans la production de discours plus étendus que les conversations, même si elles ne sont pas aussi importantes que celles des enfants dysphasiques. D'autre part, les difficultés des dysphasiques dans les productions narratives ne sont pas considérées comme une extension de leurs difficultés syntaxiques et morphologiques, mais comme la manifestation de

troubles de la formulation et de l'organisation discursive. Du reste, les auteurs constatent que les difficultés discursives se résolvent plus lentement que les difficultés syntaxiques et morphologiques mesurées par des tests structuraux. Enfin, cet ensemble de dysfonctionnements langagiers est considéré d'un point de vue pronostic comme peu favorable par rapport au devenir scolaire de ces enfants, dans la mesure où ces auteurs, à la suite de bien d'autres (par exemple Bishop & Edmundson, 1987), considèrent les capacités narratives comme un prédicteur des performances scolaires. Toutefois, les résultats obtenus au début de la scolarité primaire montrent que des progrès importants peuvent être réalisés, puisque les difficultés dans la production de narrations disparaissent progressivement. Elles peuvent toutefois encore subsister à l'âge scolaire, comme le montre la recherche de Van der Lely (1997).

En effet, Van der Lely (1997) étudie les productions narratives de 12 enfants dysphasiques de 10;2 ans à 13;11 ans, comparées à celles d'enfants sans troubles de 6;8 ans à 9;8 ans, appariés selon diverses mesures relatives aux capacités langagières, et répartis en trois groupes de 12 enfants. Chaque sujet produit une narration, de façon monogérée, à un interlocuteur adulte qui ne connaît pas l'histoire et qui n'intervient éventuellement que pour encourager l'enfant à poursuivre son discours. L'interaction se caractérise donc par une connaissance non partagée du référentiel. Les résultats montrent que les enfants dysphasiques manifestent une préférence à utiliser les SN avec déterminant indéfini pour introduire les référents, les SN définis pour réintroduire un référent après en avoir évoqué d'autres, et enfin les pronoms pour maintenir la référence d'un énoncé à l'autre. Dans ce sens, ils sont relativement comparables aux enfants contrôles les plus âgés de cette étude, les enfants contrôles plus jeunes manifestant des utilisations moins matures des marques de cohésion. Ces résultats s'opposent à ceux mis en évidence dans d'autres travaux (cf. supra). Pour l'auteur, la raison de cette divergence réside dans les conditions de production qui ont été proposées aux enfants. En effet, comme le montrent d'autres études développementales (Bamberg, 1987; Kail & Hickmann, 1992, entre autres), la connaissance partagée induit davantage de SN définis en introduction et la connaissance non partagée entraîne plutôt l'emploi de SN indéfinis. Par ailleurs, en ce qui concerne la dysphasie, il est intéressant de noter que les enfants présentant ce type de troubles sont capables dans certains contextes de faire un usage adéquat des déterminants indéfinis et définis (voir aussi plus bas), alors que des difficultés à ce niveau, et notamment des fréquentes omissions de ces unités, ont été mises en évidence dans de nombreuses recherches comme celles analysant le langage dit spontané, ou le discours dans un contexte de connaissance partagée. Mais, il est possible, comme le dit Van der Lely (1997, p.241, c'est nous qui traduisons), "que les enfants dysphasiques sont davantage enclins à omettre des articles quand leur fonction pragmatique n'est pas fortement soulignée". Du reste, cet auteur observe aussi des omissions d'articles, mais surtout dans des cas où l'interlocuteur peut considérer que le référent est déjà présupposé (lors de réintroductions de référents notamment).

Enfin, évoquons un exemple de recherche portant sur la cohésion anaphorique dans le cadre d'un autre genre de discours, relativement familier des jeunes enfants: une situation semi-structurée de jeu (Baltaxe & D'Angiola, 1992). Ces auteurs comparent dans cette situation l'emploi des marques de cohésion chez des enfants normaux (de 3-4 ans), des enfants

dysphasiques (de 7 ans en moyenne) et des enfants autistes (également de 7 ans en moyenne), appariés sur la base du MLU. Les résultats montrent tout d'abord une différence significative du taux général d'utilisation correcte de ces marques entre les enfants normaux (68%) et les enfants dysphasiques (35%) d'une part et entre les enfants normaux et les enfants autistes (22%) d'autre part. Bien que le score des enfants dysphasiques soit supérieur à celui des autistes, la différence entre ces deux groupes n'est pas statistiquement significative. L'examen des taux d'adéquation pour chaque catégorie montre des variations considérables d'une catégorie d'unités à l'autre, et ceci dans les trois groupes d'enfants: pour tous les enfants, dans un ordre décroissant, les catégories<sup>25</sup> de la référence, de l'ellipse et de la connexion sont l'objet de taux relativement élevés d'emplois corrects comparativement aux catégories de la substitution et de la lexis dont l'usage est par ailleurs rare. Toutefois, comme pour le taux général, les enfants sans troubles se distinguent nettement des enfants des deux autres groupes par des taux d'emplois corrects supérieurs pour chaque catégorie. Ainsi, cette étude met en évidence des différences et des ressemblances entre les trois groupes d'enfants. Les différences concernent le degré d'adéquation de l'emploi des diverses catégories de cohésion, alors que les ressemblances se situent au niveau des variations d'une catégorie à l'autre. Autrement dit, les mêmes catégories apparaissent comme difficiles ou plus aisées à utiliser pour tous les enfants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par d'autres chercheurs (notamment Liles, cf. infra).

Venons-en aux variations des conditions de production, l'hypothèse étant que les capacités des enfants ne s'actualisent pas forcément de la même façon selon les situations. Ceci suppose de comparer au moins deux conditions de production.

Commençons par un exemple où sont comparées deux conditions qui diffèrent quant au degré de connaissance partagée entre les interlocuteurs. Les études de Liles (1985a et b, 1987, 1993, 1996) analysent la narration d'un film visionné peu avant la production verbale par des enfants de 7 ans à 10 ans avec et sans TDL. Cette narration est effectuée tout d'abord par un interlocuteur qui a vu le film avec l'enfant et dans un deuxième temps par un interlocuteur non informé. En ce qui concerne l'adéquation de la cohésion, les deux groupes d'enfants utilisent davantage de liens complets avec l'interlocuteur non informé, et à l'inverse davantage de liens incomplets avec l'interlocuteur informé. Par contre, le taux de liens erronés ne varie pas d'une condition à l'autre, ces liens étant davantage produits par les enfants dysphasiques que par les enfants sans troubles. Ces observations s'expliquent aisément. D'une part, si l'interlocuteur partage une connaissance avec le locuteur, ce dernier peut supposer un certain nombre d'informations, ce qui sous-tend les liens incomplets, sans nuire à la qualité de la communication. Par contre, avec un interlocuteur non informé, cette présupposition empêche celui-ci de construire une cohérence du discours qui lui est adressé. Les deux types d'enfants semblent donc sensibles à cette différence et aux implications de l'emploi de l'un ou l'autre type de liens. D'autre part, les liens erronés donnant "à l'interlocuteur une information ambiguë ou fautive" (1996, p.179), ils ne peuvent être efficaces dans aucune des deux conditions considérées.

86

Ils sont au contraire "la manifestation d'une capacité verbale réduite, résultant d'une confusion momentanée ou d'une complexité contextuelle accrue" (ibid.).

---

<sup>25</sup> Les catégories mentionnées sont issues du modèle de Halliday et Hasan (1976).

Sur la base des réponses à des questions visant à évaluer la compréhension de l'histoire présentée dans le film, deux sous-groupes d'enfants avec TDL ont été constitués: les bons et les mauvais compreneurs (Liles, 1985b). Analysant uniquement les productions réalisées avec l'interlocuteur non informé, l'auteur montre que les enfants sans troubles se distinguent à la fois des bons et des mauvais compreneurs dans l'usage des différents types de liens: les premiers produisent significativement plus de liens complets (86%) que les deux sous-groupes d'enfants dysphasiques (70% pour les bons compreneurs et 66% pour les mauvais). A l'inverse, les liens incomplets et erronés sont significativement plus fréquents chez les dysphasiques, les deux sous-groupes ne se distinguant pas significativement, bien que les mauvais compreneurs produisent un peu plus de liens incomplets que les bons compreneurs (respectivement 19% et 14%). Si la présence de liens incomplets chez les mauvais compreneurs semble être influencée en grande partie par leurs difficultés de compréhension des relations entre les personnages et les événements de l'histoire, cette présence chez les bons compreneurs apparaît comme relevant plutôt de leurs difficultés syntaxiques et morphosyntaxiques, qui affectent alors leurs capacités d'organisation sémantique. Quant aux liens erronés, si leur fréquence globale n'est pas différente entre les bons et les mauvais compreneurs (respectivement 15% et 14% du total des liens), les catégories concernées par ces erreurs diffèrent: les bons compreneurs effectuent 40% et 43% de leurs erreurs pour la référence personnelle et la connexion respectivement, alors que les mauvais compreneurs réalisent leurs erreurs à raison de 26% pour la référence personnelle et de 68% pour la connexion. Ces résultats peuvent être interprétés, selon Liles, de la même façon que les résultats concernant les liens incomplets. En conclusion de ces études, il apparaît important de relever que l'établissement d'une cohésion adéquate est influencé par différents niveaux langagiers, qui apparaissent comme relativement interdépendants.

Quant à la comparaison de différents genres de discours, il peut s'agir de situations de langage dit spontané, c'est-à-dire généralement de situations de dialogues entre un enfant et un adulte, souvent sa mère, lors de jeux symboliques, de descriptions (d'objets, d'événements, etc.), d'explications ou encore de textes expositifs, opposées à des situations de narration. Ces études permettent ainsi d'évaluer l'influence des situations de production sous un angle différent de celui qui vient d'être évoqué par l'étude de Liles (1985a, cf. supra).

Lorsque les chercheurs étudient conjointement des *productions narratives* et des *conversations*, ils comparent en fait les capacités orales de monogestion (actualisées dans les productions narratives) et de polygestion (actualisées dans les conversations) des enfants. Les premières apparaissent plus difficiles, parce qu'elles nécessitent une planification d'ensemble plus importante (macrostructure et superstructure), dans la mesure où l'interlocuteur des enfants narrateurs a généralement comme rôle d'écouter et de ne pas intervenir au cours de l'activité langagière. Au contraire, dans les conversations, la planification se fait davantage de topic en topic, et ceux-ci sont négociés et gérés par les deux interlocuteurs et de façon plus locale.

Ainsi, Kaderavek & Sulzby (2000) comparent des enfants de 2;4 ans à 4;2 ans, avec et sans TDL, dans une situation de récit d'expériences personnelles et dans une situation de "lecture de livre", où il s'agit de raconter un livre familier, cette capacité commençant à apparaître

aux âges considérés. Toutes les observations sont réalisées au domicile des enfants. Les récits d'expériences personnelles sont sollicités par l'examineur après plusieurs visites où l'enfant a pu se familiariser avec sa présence. Pour la "lecture d'un livre", l'enfant ayant "lu" à plusieurs reprises un livre avec sa mère, il doit le raconter à l'expérimentateur. Les analyses ont porté sur divers aspects, dont la cohésion anaphorique. L'introduction des référents et leurs reprises sont l'objet de plusieurs différences. D'une part, comme attendu, les récits d'expériences personnelles comprennent davantage de pronoms de 1<sup>ère</sup> personne que les "lectures de livre"; à l'inverse, dans ces dernières, les pronoms de 3<sup>e</sup> personne sont plus nombreux; à nouveau ces observations se retrouvent pour tous les enfants. D'autre part, les enfants dysphasiques utilisent bien plus abondamment les réintroductions de référents dans la situation de "lecture de livre" que les enfants sans troubles. Autrement dit, dans cette situation, après avoir introduit un élément, ils répètent l'introduction au lieu d'utiliser un pronom de 3<sup>e</sup> personne. Cette divergence entre les groupes ne se retrouve pas dans les récits d'expériences personnelles. Ainsi, cette étude montre des différences dans l'appropriation par de jeunes enfants de deux genres de textes caractéristiques de ces âges. Elles permettent de penser que les enfants sont très tôt sensibles aux caractéristiques de divers genres de productions. Ce phénomène est bien sûr plus évident chez les enfants sans troubles, mais les dysphasiques manifestent aussi cette sensibilité.

C'est sur cette constatation que nous aimerions terminer cette introduction, à savoir une sensibilité des enfants dysphasiques aux variations des conditions de production, de sorte que, malgré des difficultés indéniables dans l'établissement de la cohésion anaphorique, ces enfants sont aussi capables d'adapter leurs productions langagières aux situations qui leur sont proposées.

Venons-en maintenant aux travaux que nous avons menés qui vont dans le même sens que la plupart de ceux qui viennent d'être brièvement présentés. Notre étude s'inscrit dans une perspective interactionniste, où nous cherchons à étudier d'une part l'apprentissage de différents genres de discours en vigueur dans la société, et d'autre part les troubles du développement du langage sous l'angle de la production discursive en situation d'interaction.

## **2. METHODE**

### **2.1. Population**

43 sujets francophones de 4 à 6 ans (min. 3;7 ans et max. 6;10 ans) ont été interrogés. 17 présentent des troubles du développement du langage et bénéficient d'un traitement logopédique. 26 sujets du même âge sans trouble du langage constituent le groupe contrôle. Les deux groupes de sujets sont distingués sur la base d'épreuves de langage (Chevrie-Muller et al., 1981; Khomsi, 1987), qui mettent en évidence un retard de plus d'un an chez les enfants dysphasiques et des performances dans la moyenne ou supérieures à leur âge chronologique chez les enfants contrôles.

### **2.2. Procédure**

La situation de narration est issue d'un programme de recherche<sup>26</sup> visant à analyser les capacités discursives d'enfants dysphasiques comparées à celles d'enfants sans troubles du développement du langage. Dans un premier temps chaque enfant écoute une cassette du conte de Blanche-Neige avec l'expérimentatrice tout en regardant le livre qui l'accompagne; il a ensuite pour consigne de raconter ce conte sans le livre à une interlocutrice-adulte qui n'a pas assisté à cette phase de préparation (simulation d'une situation de connaissance non partagée). Celle-ci peut intervenir si nécessaire.

### **2.3. Analyses**

Les dialogues ainsi recueillis ont été analysés à différents niveaux de la production discursive. Cette situation aurait pu induire la production de discours monogérés, mais étant donné l'âge et les capacités langagières des sujets, la quasi totalité des narrations sont dialoguées, c'est-à-dire co-construites avec l'interlocuteur. Ces dialogues relèvent toutefois d'un discours caractérisé par un ancrage disjoint et autonome (Bronckart, 1996; de Weck, 1991): d'une part, les référents sont mis à distance, puisque présentés comme passés et appartenant au monde de la fiction (caractère disjoint); d'autre part, ils ne concernent pas le locuteur (caractère autonome). Par ailleurs, la planification de ces discours correspond à la séquence narrative qui, lorsqu'elle est complète comprend cinq phases canoniques (Adam, 1992): situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante et situation finale. L'examen d'indices généraux concernant la participation verbale de chaque interlocuteur, de la planification des dialogues, et de l'étayage fourni par l'adulte ont permis de mettre en évidence des différences selon l'âge des sujets et selon qu'ils ont ou non des troubles du développement du langage (de Weck, 1996, 1997, 2000 et 2001; Rosat, 1996 et 1998; de Weck & Rosat, 2003).

Quant à la cohésion, elle se situe au niveau de la textualisation. Son étude comprend l'introduction des référents (leur première mention) et le maintien de la référence (les mentions ultérieures de ces mêmes référents).

Pour *l'introduction des référents*, neuf éléments narratifs importants du conte de Blanche-Neige ont été retenus:

- 5 personnages: Blanche-Neige, la reine, le chasseur, les nains et le prince, et
- 4 objets: le miroir, la maison des nains, la pomme et le cercueil.

Le nombre moyen d'éléments introduits dans les narrations dialoguées a tout d'abord été calculé. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à savoir qui introduit ces éléments dans le discours: le locuteur-enfant ou l'interlocutrice-adulte? Le pourcentage d'éléments introduits par chaque participant au dialogue a alors été calculé.

Pour l'analyse des formes des introductions, seules les introductions produites par les enfants sont retenues. Dans la présente situation de production, elles sont considérées comme appropriées, lorsque les éléments mentionnés pour la première fois dans le discours

---

<sup>26</sup> Ce programme de recherche a été subventionné par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (subside FNRS no 11-36263.92) d'avril 1993 à septembre 1996 et a pu être réalisé grâce à la précieuse collaboration de M.-C. Rosat, S. von Ins, C. Hoffmann.

sont présentés comme ne faisant pas partie d'une connaissance partagée. Dans le cas contraire, elles sont inappropriées. Les introductions *appropriées* sont réalisées sous forme d'un syntagme nominal (SN) indéfini (exemple: *une reine*); sont aussi intégrés dans cette catégorie l'emploi du nom propre pour le personnage central (*Blanche-Neige*), et quelques occurrences de SN définis expansés (exemple: *la maison de 7 nains*). Toutes les autres formes constituent des introductions *inappropriées*: SN définis (exemple: *le chasseur*), démonstratifs (exemple: *cette petite maison*), possessifs (exemple: *son miroir*), noms sans déterminant (exemple: *pomme*) ou encore pronoms personnels de 3e personne ou indéfinis (exemples: *il, l'autre*).

Pour le *maintien de la référence*, nous considérons les reprises comme anaphoriques lorsqu'elles participent à une chaîne initiée par une introduction appropriée, et comme non anaphoriques lorsqu'elles font suite à une introduction inappropriée. L'analyse des formes linguistiques reprend la catégorisation établie dans des travaux précédents (de Weck, 1991; de Weck & Schnewly, 1994). Les pronoms et les syntagmes nominaux sont distingués; ils comprennent les unités suivantes:

\* pronoms: personnels de 3e personne, relatifs, démonstratifs, indéfinis et pronoms et adjectifs possessifs de 3e personne;

\* syntagmes nominaux: répétitions, définitivisations, référenciations deictiques intratextuelles et substitutions lexicales.

Deux distributions sont ensuite établies: la répartition en pourcentages des anaphores pronominales et nominales d'une part, et celles des sous-catégories de pronoms et de syntagmes nominaux d'autre part. Les résultats sont établis selon l'âge et le type des sujets.

### **3. RESULTATS**

Nous présentons tout d'abord les résultats concernant l'introduction des référents (3.1.), puis ceux portant sur le maintien de la référence (3.2.).

#### **3.1. L'introduction des référents**

Les neuf éléments narratifs pris en considération sont rarement tous évoqués dans les contes dialogués: en moyenne 5 à 8 éléments sont introduits. Au-delà de ce résultat d'ensemble, des différences apparaissent en fonction de l'âge des sujets et de la présence ou non de troubles du langage. A tous les âges, les dyades avec enfant contrôlé introduisent davantage d'éléments narratifs (entre 6 et 8) que les dyades avec enfant dysphasique (5 à 6 éléments). L'évolution avec l'âge est claire chez les enfants contrôlés (4 ans: 6 éléments; 5 ans: 7; 6 ans: 8), et très faible chez les enfants dysphasiques (4 ans: 5 éléments; 5 ans: 6; 6 ans: 5).

De manière générale, les *introductions* sont réalisées davantage par les locuteurs-enfants que par les interlocutrices-adultes. Toutefois des différences statistiquement significatives s'observent entre les deux groupes d'enfants. Dans les dyades avec les *enfants contrôlés*, ces derniers introduisent la quasi totalité des éléments narratifs (minimum 95.6%) et ceci dès 4 ans, de sorte que, en raison d'un effet de plafond, il n'y a pas d'évolution avec l'âge. Notons que les interlocutrices-adultes n'introduisent que l'élément *Blanche-Neige*, en début

d'interaction: cette introduction est généralement comprise dans une question (de type *Alors qui c'est Blanche-Neige?*) qui incite le locuteur à débiter la narration après la consigne de l'expérimentatrice. Dans les dyades avec les *enfants dysphasiques*, à tous les âges les locuteurs-enfants ont de la difficulté à introduire les éléments narratifs: ils le font significativement moins (72.4% en moyenne), et jamais autant, que leurs pairs sans trouble. Toutefois, on observe une importante évolution avec l'âge: à 6 ans (87%), ils se montrent capables d'introduire près du double d'éléments qu'à 4 ans (45%). A cet âge, c'est l'interlocutrice-adulte qui prend le plus souvent en charge cet aspect de la production discursive (55%). Dans l'exemple 1 (cf. en fin d'article), ce phénomène est illustré en A8 (introduction de la maman), en A11 (introduction de la reine) et en A18 (introduction du miroir).

Ainsi, en tenant compte du nombre d'éléments introduits et de celui qui effectue ces introductions, l'évolution de 4 à 6 ans des deux groupes de sujets peut être caractérisée de façon contrastée: les enfants dysphasiques progressent dans la capacité à tenir un rôle énonciatif de "narrateur", en introduisant eux-mêmes de plus en plus d'éléments narratifs, alors que les enfants contrôles évoquent d'emblée la quasi totalité des parties / objets constitutifs de la macrostructure.

Quant au *statut* et à la *forme* des introductions, les résultats montrent des divergences importantes entre les deux groupes de sujets.

Les *enfants contrôles* produisent en moyenne un peu plus d'introductions appropriées (54% en moyenne) que d'introductions inappropriées (46% en moyenne), la suprématie des premières sur les secondes apparaissant dès 5 ans (58% vs 42%). Comme attendu, les introductions appropriées sont essentiellement réalisées sous forme de SN indéfinis (46.5% des introductions); quelques occurrences de noms propres et de syntagmes définis expansés s'observent également. Les introductions inappropriées sont majoritairement produites sous forme de SN définis (35.8% des introductions); viennent ensuite, et par ordre décroissant, des SN possessifs (*son miroir*), des pronoms, des noms sans déterminant et des SN démonstratifs (au maximum à 6.4% chacun). Cette distribution se retrouve dans les grandes lignes à tous les âges. Les noms sans déterminant diminuent toutefois de 4 à 5 ans et disparaissent à 6 ans.

Les *enfants dysphasiques* produisent à tous les âges davantage d'introductions inappropriées (70 % en moyenne) qu'appropriées (30% en moyenne). Si, à 4 ans, leurs pourcentages (44% d'introductions appropriées; 56% d'inappropriées) sont semblables à ceux des enfants contrôles de cet âge, l'évolution se caractérise par une diminution très importante des introductions appropriées à 5 ans (14%). A 6 ans, ces dernières augmentent, sans toutefois dominer (35%). Le résultat obtenu à 4 ans, sans le minimiser, doit être considéré avec précaution, puisqu'il représente un très petit nombre d'occurrences. La progression de 5 à 6 ans paraît plus révélatrice des capacités des enfants dysphasiques.

Les enfants dysphasiques introduisent les référents essentiellement avec des syntagmes indéfinis pour les introductions appropriées (25.4% des introductions, cf. E10 de l'exemple 2 en fin d'article); le nom propre n'apparaît qu'à 6 ans, car il est réservé au personnage de

Blanche-Neige qui est le plus souvent mentionné pour la première fois dans le discours par l'adulte. Les introductions inappropriées sont réalisées préférentiellement, comme chez les enfants contrôles, par un syntagme défini (cf. E2, E3, E4, E7 de l'exemple 2); viennent ensuite, et par ordre décroissant, des noms sans déterminant, des SN possessifs et des pronoms (cf. E1 de l'exemple 3; au maximum 7% pour chaque catégorie), mais aucun SN démonstratif. Les noms sans déterminant, contrairement à ce qui se passe pour les enfants contrôles, s'observent à tous les âges; ils diminuent peu de 4 à 6 ans. Cette forme d'introduction est le reflet des difficultés morphosyntaxiques locales des enfants dysphasiques.

En résumé, l'introduction des référents est réalisée différemment dans les deux groupes de sujets, que ce soit pour l'ensemble des sous-groupes ou du point de vue de l'évolution avec l'âge.

### **3.2. Le maintien de la référence**

En fonction des introductions appropriées et inappropriées, les reprises des neuf éléments narratifs sont réparties respectivement en reprises anaphoriques et non anaphoriques. Les premières sont plus souvent produites par les enfants contrôles (69% en moyenne) et les secondes par les enfants dysphasiques (68% en moyenne). Ces résultats sont une conséquence des modes d'introductions analysés précédemment. Ces tendances générales se retrouvent pour les deux groupes de sujets à tous les âges avec de faibles variations.

La répartition en *pronoms* et *syntagmes nominaux*, indépendamment du statut des reprises, met en évidence à la fois des similitudes et des différences entre les enfants dysphasiques et contrôles. Les deux groupes d'enfants utilisent en moyenne les pronoms et les syntagmes nominaux dans des proportions équivalentes, respectivement dans 2/3 et 1/3 des cas. Par contre, l'évolution selon les âges est différente. Les deux catégories d'anaphores varient peu chez les enfants contrôles, le résultat moyen évoqué précédemment correspondant à ce qu'on observe aux trois âges considérés. Par contre, chez les enfants dysphasiques les pronoms, très prédominants à 4 ans (85% du total des reprises), diminuent au profit des reprises nominales.

C'est l'analyse des sous-catégories de pronoms et de syntagmes nominaux qui permet de caractériser les deux groupes de sujets. Chez les *enfants dysphasiques*, le maintien de la référence se réalise à 4 ans essentiellement par des pronoms personnels (80% du total des reprises, cf. E2, E4, et E5 de l'exemple 3), dont la référence est parfois ambiguë, et par quelques répétitions, substitutions lexicales et possessifs de 3e personne. A 5 ans, l'emploi consistant des SN, principalement sous forme de répétitions (cf. E13, E17 et E18 de l'exemple 2, les introductions ayant été réalisées sous forme de SN définis) constitue un changement important qui marque un accroissement de l'explicitation des éléments narratifs. Quelques définitivisations et substitutions lexicales sont également utilisées.

Les *enfants contrôles*, dès 4 ans, recourent aux divers pronoms, même si les pronoms personnels sont aussi très nettement majoritaires (63% du total des reprises, cf. E6, E7, E9, E10, E11, E12, E13 et E15 de l'exemple 4). Il y a donc d'emblée une sorte de diversification

possible des unités linguistiques. La plus faible proportion des anaphores pronominales (par rapport aux dysphasiques) est liée à un emploi consistant des reprises nominales dès 4 ans (29% du total des reprises). Si les répétitions représentent le type de SN le plus fréquent (16%, cf. E12 et E15 de l'exemple 4), les définitivisations (cf. en E8 *le miroir*, introduit en E6, de l'exemple 4) sont d'emblée également présentes (10% des reprises). L'évolution de 4 à 6 ans se manifeste par des variations des sous-catégories de pronoms (cf. dans l'exemple 4, les pronoms relatif et indéfini en E10) et d'anaphores nominales, sans que la distribution de ces deux catégories d'anaphores varie beaucoup. Dans ces variations, il faut relever en particulier l'accroissement des substitutions lexicales (cf. E17 de l'exemple 4).

#### 4. CONCLUSION

Les travaux présentés dans cet article mettent en évidence un ensemble de résultats consistants relatifs à l'établissement de la cohésion dans le discours par des enfants d'âge préscolaire et scolaire présentant des troubles du développement du langage de type dysphasie. En effet, malgré des différences méthodologiques, il ressort que ces enfants manifestent des troubles importants qui relèvent des capacités discursives, et non des capacités morpho-syntaxiques locales. Des difficultés morpho-syntaxiques se manifestent secondairement, par exemple dans l'absence de déterminant dans la composition de certains syntagmes nominaux.

Ces troubles de la cohésion ont trait à la capacité d'adaptation des enfants aux conditions de production, qui transparaissent dans le choix de formes linguistiques appropriées. L'adaptation langagière repose sur une représentation de la situation particulière dans laquelle le locuteur est appelé à prendre la parole, c'est-à-dire une représentation des principaux paramètres constitutifs de cette situation. En particulier, le statut de l'interlocuteur et le rapport au référent évoqué dans le discours doivent faire l'objet d'une caractérisation complète et précise. Choisir les formes appropriées en fonction de ces représentations nécessite une connaissance fonctionnelle des unités linguistiques et non une connaissance en soi.

Les résultats discutés ici permettent de faire l'hypothèse que les enfants dysphasiques sont capables d'élaborer des représentations des situations de production langagière, dans la mesure où ils manifestent une certaine sensibilité aux différences, notamment en ce qui concerne le degré de connaissance partagée entre interlocuteurs. Cette hypothèse est confirmée par les travaux comparant les productions adressées à des interlocuteurs ayant un degré de connaissance partagée différent (cf. Liles, 1985a et 1996). Toutefois, il apparaît que les représentations de ces enfants sont vraisemblablement incomplètes et imprécises, puisque les liens incomplets et les introductions inappropriées restent beaucoup plus longtemps majoritaires dans leurs productions que dans celles des enfants contrôles. Leurs erreurs discursives pourraient aussi résulter d'une difficulté à choisir les unités appropriées en fonction des représentations construites.

Par ailleurs, l'usage important par les enfants dysphasiques de pronoms ambigus, personnels de 3<sup>e</sup> personne pour l'essentiel, semble être le témoin d'une difficulté dans la

gestion des relations entre les diverses chaînes anaphoriques d'un discours, qui se croisent, s'interrompent et reprennent. Ce maniement des chaînes nécessite une gestion d'ensemble de la production, qui prenne en compte ce qui a déjà été dit et ce qui va l'être, et non une gestion strictement locale des formes. Ce domaine semble être également une source de difficultés pour les enfants dysphasiques, en particulier dans les discours disjoints et autonomes (de type narratif) qui comprennent généralement plusieurs protagonistes qui doivent être évoqués à plusieurs reprises dans le discours. Par contre, dans les discours disjoints et impliqués (de type récit d'expériences personnelles), cette difficulté semble moins apparente, car ces récits fonctionnant autour de la chaîne référant au locuteur (le "je" du récit d'expériences), ils comprennent souvent peu de chaînes anaphoriques à la 3<sup>e</sup> personne qui s'entremêlent. On constate donc, pour un même domaine des capacités discursives, une différence d'un genre de discours à l'autre. Cela conforte l'idée que les enfants s'approprient les différents aspects de la production discursive en relation avec les genres de discours; de même s'ils présentent des troubles dans l'un et/ou l'autre domaine, ces derniers n'apparaissent pas forcément de la même façon dans les différents genres de discours.

Geneviève de WECK  
Institut d'orthophonie,  
Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
1 Espace Louis-Agassiz, CH – 2000 Neuchâtel  
e-mail: genevieve.deweck@unine.ch

#### BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Baltaxe, C.A.M. & D'Angiola, N. (1992). Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(1), 1-21.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: de Gruyter.
- Bishop, D.V.M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M. & Decante, P. (1981). *Epreuves pour l'examen du langage*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants; étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (Ed.) (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

- de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 25-44.
- de Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.
- de Weck, G. (2001). Stratégies d'étayage d'adultes en interaction avec des enfants normaux et dysphasiques. In M. Almgren, A. Barrena, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (Eds.), *Research on Child Language Acquisition* (pp. 352-386). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- de Weck, G. & Schneuwly, B. (1994). Anaphoric procedures in four text types written by children. *Discourse Processes*, 17(3), 465-477.
- Gérard, C.L. (1991). *L'enfant dysphasique*. Paris: Editions Universitaires.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 83-115). Paris: PUF.
- Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kail, M. & Hickmann, M. (1992). On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Khomsî, A. (1987). *Epreuves d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (0-52)*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Liles, B.Z. (1985a). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Liles, B.Z. (1985b). Production and comprehension of narrative discourse in normal and language disordered children. *Journal of Communication Disorders*, 18, 409-427.
- Liles, B.Z. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Liles, B.Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Liles, B.Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 163-187). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L. & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Paul, R. & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage: considérations nosologiques. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 23-59). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rosat, M.-C. (1995). *Un texte explicatif documentaire*. Thèse de doctorat. Manuscrit non publié, Université de Genève.

**CALaP - n°24**

- Rosat, M.-C. (1996). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.
- Rosat, M.C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux, *TRANEL*, 29, 29-47.
- Schellatter, C. (1990). Pronoun use in normal and language-impaired children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 4(1), 63-75.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Van der Lely, H.K.J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit. *Journal of Child Language*, 24, 221-256.

**EXEMPLES: EXTRAITS DE DIALOGUES NARRATIFS ENFANT - ADULTE<sup>27</sup>**

Exemple 1:

(...)

A6: *et pis qu'est-ce qui s'est passé après ?*

E6: *je sais plus*

A7: *elle<sup>28</sup> était contente ? / elle était heureuse ?*

E7: *je sais pas*

A8: *ah / qui c'était sa maman dans cette histoire ?*

E8: *te sais pas / y avait pas d'papa / te crois pas*

A9: *y avait pas d'papa ? /*

E9: *mm (négatif)*

A10: *pis pas d'maman ?*

E10: *te sais pas*

A11: *pis y avait une méchante reine / là / par là / dans cette histoire ?*

E11: *te sais pas*

A12: *tu sais pas*

E12: *oui*

A13: *mais / moi j'ai cru comprendre dans cette histoire / que cette Blanche-Neige / on dit que ça c'est Blanche-Neige hein (désigne la poupée construite) / elle est pas blanche celle-ci / elle est rouge mais tant pis hein / elle avait une méchante dame qui s'occupait d'elle / qui disait être sa maman*

E13: *ouais*

---

<sup>27</sup> Les conventions de transcription suivantes ont été adoptées: A = interlocutrice-adulte; E = locuteur-enfant; la numérotation qui suit l'initiale indique le numéro du tour verbal; les pauses sont marquées par des traits obliques en fonction de leur durée (/ = type "respiration"; // = pause de moins de 5"; /x sec./ = plus de 5"); le ? indique l'intonation montante, les : la prolongation d'un phonème ou d'une syllabe, le soulignement les chevauchements et les > les auto-interruptions; les (?xxx?) signalent un segment dont la transcription n'est pas sûre; dans la mesure du possible, la prononciation orale a été respectée: les [xxx] indiquent les segments déformés ou incomplets. Des informations non verbales sont données entre parenthèses rondes.

<sup>28</sup> Le personnage de Blanche-Neige a été introduit précédemment par l'interlocutrice-adulte.

A14: *et puis ?*  
E14: *c'était pas sa maman (se lève)*  
A15: *c'était pas sa maman / c'était une fausse maman / hein /*  
E15: *ouais*  
A16: *et puis ?*  
E16: *te sais plus ?*  
A17: *qu'est-ce qu'elle faisait cette / cette méchante dame là*  
E17: *te sais plus*  
A18: *elle / qu'est-ce qu'elle / elle demandait à qui tous les matins ? / elle posait une question*  
*à son miroir*  
E18: *ouais*  
A19: *qu'est ce qu'elle posait comme question ?*  
E19: *je sais pas*  
(...)  
(L: *enfant dysphasique de 4;10 ans*)

Exemple 2:

A1: *alors / D. c'est quoi cette histoire?*  
E1: *j'sais plus*  
A2: *qu'est-ce qui se passe? /5"/ c'est quoi les personnages? // c'est l'histoire de Blanche-*  
*Neige que tu veux me raconter / y a qui / y a Blanche-Neige (compte sur ses doigts)*  
E2: *les sept nains*  
A3: *les sept nains*  
E3: *et pis la sorcière*  
A4: *la sorcière ouais*  
E4: *et pis le prince*  
A5: *le prince*  
E5: *y avait que ça*  
A6: *y a que ça?*  
E6: *et pis aussi et pis et pis le pr>*  
A7: *le prince?*  
E7: *non non la / la reine*  
A8: *ah ouais la méchante reine?*  
E8: *non!*  
A9: *non?*  
E9: *la gentille*  
A10: *y a une gentille reine?*  
E10: *pis y a une sorcière*  
A11: *ah d'accord / une gentille reine et une sorcière o.k. (montre sur ses doigts) et pis /*  
*qu'est-ce qu'i se passe?*  
E11: *et pi un château*  
A12: *mhm mhm*  
E12: *et pis et pis un (?enfant?) mh mh après le château une sorc> y a une sorcière qu'a*  
*donné une pomme croque> poisonnée*  
A13: *ouais*

**CALaP - n°24**

E13: *pis à Blanche-Neige*  
A14: *elle a donné une pomme empoisonnée à Blanche-Neige*  
E14: *ouais*  
A15: *la sorcière*  
E15: *ouais*  
A16: *ouais*  
E16: *et pis: y a l'château*  
A17: *ouais*  
E17: *et pis y a l'prince*  
A18: *ouais*  
E18: *et pis Blanche-Neige i sont mariés les deux*  
(...)  
(D: *enfant dysphasique de 4;7 ans*)

Exemple 3:

E1: *il est mort*  
A1: *hmhm (+)*  
E2: *parce que parce que il est [mu]jir / parce qu'il a mal à la gorge*  
A2: *Blanche-Neige elle est morte parce qu'elle a mal à la [gor] parce qu'elle a mal à la gorge?*  
E3: *ouais*  
A3: *hmhm (+)*  
E4: *parce que parce que i y a parce qu'il y est mort parce qu'i y a dit dormir parce que y a garder [konsèr] parce que après i dort parce que après / après c'est la nuit / parce que [le konsès] il a [chagé] la vie*  
A4: *qui c'est qui a sauvé la vie?*  
E5: *parce que parce que hein parce que il a partir parce que ils ont [uve]*  
A5: *ouais attends mais j'ai pas très bien compris qui c'est qui sauve la vie à qui?*  
E6: -  
A6: *Blanche-Neige elle elle est elle est vraiment morte? ou ou on lui sauve la vie c'est ça que tu me dis? / hein hein?*  
E7: ouais  
(...)  
(R: *enfant dysphasique de 4;1 ans*)

Exemple 4:

(...)  
98 E4: *ouais / à la fin au début et ben y avait y avait le prince qui s'est marié avec avec avec une très gentille reine*  
A5: *mhm*

**Geneviève de WECK**

E5: *et pis et pis elle a fait un bébé et pis et pis sa lèvre elle était rouge comme le sang et pis et pis pis et pis après la reine elle est mouru quand quand son bébé est né*

A6: *ouais*

E6: *alors / et pis y a une nouvelle reine qui était méchante / elle avait apporté un miroir magique*

A7: *mhm ah oui le miroir magique*

E7: *pis: qui lui qui lui / elle lui demandait chaque matin "qui est la plus belle?" pis il répondait toujours "vous êtes la plus belle mais: / Blanche-Neige devient de plus en plus grande et pis de plus en plus belle"*

A8: *ouh la la*

E8: *et pis un jour le miroir a dit "vous êtes très belle mais Blanche-Neige est plus belle que vous"*

A9: *mh*

E9: *alors elle s'est fâchée*

A10: *ah bah ouais*

E10: *et pis et pis elle a préparé une pomme un bout qui est empoisonné et pis l'autre non*

A11: *mhm / ouais*

E11: *pis après elle s'est déguisée / elle s'est déguisée en marchand de pommes*

A12: *en marchande de pommes*

E12: *tout / elle a acheté beaucoup de pommes: pis elle a dit / elle a dit "qui veut mes pommes?" et pis et pis Blanche-Neige elle a dit "j'peux pas ouvrir la porte à quelqu'un"*

A13: *mhm elle était où là Blanche-Neige?*

E13: *elle parlait depuis la fenêtre*

A14: *elle était dans sa maison*

E14: *la maison des sept nains*

A15: *ah! c'est qui ces sept nains?*

E15: *c'était c'était des nains pis et pis pis ils allaient toujours au travail pis ils revenaient toujours le soir*

A16: *mhm / c'était des amis de Blanche-Neige alors?*

E16: *ouais*

A17: *ouais*

E17: *après pis / après et pis la et pis la sorcière la méchante reine*

A18: *mhm*

(...)

(G: enfant contrôle de 4;4 ans)



**LA COHESION DU DISCOURS  
CHEZ LES ENFANTS  
ET LES ADOLESCENTS CEREBROLESES :  
analyse de l'usage des pronoms  
et des conjonctions**

**Virginie DARDIER, Judy REILLY, Elizabeth BATES,  
Corinne DELAYE & Anne LAURENT-VANNIER**

*The goal of this research is to better understand pragmatic abilities in children and adolescents with brain damage, (either acquired congenitally or later in childhood, after age 5) as compared to typically developing children and adolescents. Additionally, the role of the right and left hemispheres and age of lesion onset are discussed with respect to discourse abilities. The results show that pronouns and conjunctions present problems for patients with both early and later acquired lesions, more so for those with right-hemisphere damage than those with left hemisphere damage, and that pragmatic difficulties are apparent in both the early and late lesion groups .*

**INTRODUCTION**

**L**a multiplication des recherches portant sur les conséquences des lésions cérébrales chez l'enfant, est indispensable pour mieux comprendre l'influence de telles atteintes sur le développement des fonctions cognitives complexes (Tranel et Eslinger, 2000). Dans le domaine du langage des questions perdurent : quelles sont les conséquences des lésions cérébrales sur les aspects formels et pragmatiques du langage ? Une lésion précoce a-t-elle des conséquences plus importantes que des lésions plus tardives ? Existe-t-il une forte plasticité cérébrale ? Selon Ewing-Cobbs, Fletcher, Levin, Francis, Davidson et Miner (1997) qu'il s'agisse de lésions précoces ou tardives, le phénomène de plasticité cérébrale ne peut pas annuler la totalité des dommages causés, aussi des séquelles restent permanentes. Pour Stiles, Bates, Thal, Trauner et Reilly (1998) et Reilly, Stiles, Larsen et Trauner (1995), les possibilités de récupération liées à la plasticité cérébrale varient en fonction des capacités étudiées. Ainsi, la plasticité semble plus importante dans le domaine du langage que dans le développement spatial ou émotionnel.

Les connaissances concernant le développement des capacités linguistiques des enfants victimes de lésions cérébrales et le rôle des deux hémisphères cérébraux sont encore peu précises et souvent contradictoires (Reilly, Bates et Marchman, 1998). Les premiers travaux portant sur les conséquences des lésions unilatérales acquises dans le développement du langage montrent une récupération totale des fonctions et concluent à l'équipotentialité des hémisphères dans le développement du langage (Lenneberg, 1967).

D'autres recherches contestent cette notion d'équipotentialité et précisent le rôle de la précocité de l'atteinte dans le développement linguistique ultérieur (Narbona et Fernandez, 1996 ; Dennis, et Whitaker, 1976). Les travaux réalisés auprès de patients adultes cérébrolésés apportent des précisions sur leurs troubles aphasiques et non aphasiques (troubles pragmatiques). Chez l'enfant, des travaux récents fournissent des données concernant les conséquences des lésions cérébrales sur les aspects structuraux du langage (Dehaene-Lambertz, Christophe et Van Ooijen, 2000 ; Bates et al. 1997 ; Vicari et al, 2000 ; Reilly et al, 1998). Cependant, il existe encore peu de données concernant le rôle de la localisation des lésions et les séquelles observées dans le domaine de la pragmatique.

L'implication de l'hémisphère gauche dans le domaine du langage est connue depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. A cette date, les travaux de Broca (1861) et de Wernicke (1874) insistent sur le rôle tenu par cet hémisphère dans le traitement du langage. Durant le siècle suivant, les recherches se focalisent sur les troubles structuraux et « visibles » du langage (troubles syntaxiques, sémantiques et lexicaux). A partir des années soixante-dix, les travaux de Gardner (1975) ouvrent la voie à de nombreuses recherches consacrées aux troubles de la communication des patients adultes non-aphasiques porteurs de lésions droites. Les difficultés de ces patients s'observent par exemple, dans le traitement des inférences (Brownell, Potter, Bihrlé et Gardner, 1986), de la prosodie (Ross et Mesulam, 1979) et dans l'utilisation des marqueurs de cohésion du discours (Hough, 1990 ; Joannette, Goulet, Ska et Nespoulous, 1986). Il existe des similitudes entre ces troubles et ceux présentés par les patients souffrant de traumatismes crâniens, et en particulier chez les patients non aphasiques souffrant de lésions frontales (Alexander, Benson & Stuss, 1989 ; McDonald, 1993 ; Kaczmarek, 1984 ; Peter Favre & Dewilde, 1999 ; Dardier et Bernicot, 2000 ; Bernicot, Dardier, Fayada, Pillon et Dubois, 2001).

Les recherches réalisées auprès d'enfants souffrant de lésions congénitales unilatérales gauches ou droites (acquises avant la naissance) indiquent que les enfants montrent des retards dans le développement du langage (Bates et al., 1997 ; Reilly, et al., 1998 ; Reilly et al., sous presse). De plus, ces travaux indiquent que parmi ces enfants, ceux âgés de 10 à 17 mois, porteurs de lésions droites postérieures, présentent un retard de compréhension plus important que les autres enfants lésés. Entre 9 et 31 mois, les enfants porteurs de lésions frontales sont en retard dans la production des premiers mots (Bates et al., 1997). Jusqu'à l'âge de 5 ans, les enfants porteurs de lésions temporales gauches ont un retard dans la production de mots et au niveau de la grammaire (Bates et al., 1997 ; Reilly et al., 1998). Enfin, vers l'âge de 8 ans, les performances des enfants lésés sont comparables à celles des enfants tout venant en ce qui concerne les aspects formels du langage. De plus, il n'apparaît pas de différences significatives entre les performances des enfants lésés à droite et à gauche (Bates et al., 2001 ; Reilly et al., 1998).

En ce qui concerne les conséquences des lésions acquises durant l'enfance, les travaux de Chapman, Culhane, Levin, Harward, Mendelsohn, Ewing-Cobbs, Fletcher et Bruce (1992) et de Dennis, Jacennik et Barnes. (1992) précisent que les enfants peuvent avoir une réduction du discours et des troubles au niveau de l'organisation des informations (dans des situations de récits ou de conversation). Plusieurs facteurs peuvent influencer ces troubles: la sévérité des lésions (mesurée par la profondeur et la gravité du coma), l'âge de survenue des lésions et leur localisation.

*V. DARDIER, J. REILLY, E. BATES, C. DELAYE & A. LAURENT-VANNIER*

Concernant l'influence de l'âge de survenue des lésions, le travail de Bond-Chapman, Levin, Wanek, Weyrauch et Kufera (1998) compare les récits d'enfants cérébrolésés âgés de 6 à 8 ans avec des lésions acquises avant ou après l'âge de 5 ans, aux récits de sujets contrôles (non lésés). Les résultats indiquent que les enfants cérébrolésés fournissent moins de propositions et montrent un trouble dans l'organisation du récit par rapport aux sujets contrôles. Les patients ne se différencient pas des sujets contrôles au niveau de l'utilisation des marqueurs de cohésion, ni au niveau de la construction des phrases. Les auteurs précisent que ces déficits s'observent quelle que soit l'ancienneté du traumatisme; néanmoins, l'analyse des profils de certains enfants lésés indique que ceux accidentés avant l'âge de cinq ans, présentent des déficits plus marqués à plus long terme que les enfants ayant été accidentés après l'âge de 5 ans. L'absence de troubles au niveau de la construction des phrases chez les patients peut donner l'illusion d'une récupération totale des compétences linguistiques, mais les auteurs soulignent que des troubles plus subtils peuvent passer inaperçus et s'observer plus tardivement. Enfin, selon Bond-Chapman et al. (1998) certains enfants souffrant de lésions gauches, accidentés après l'âge de cinq ans, ont tendance à produire un discours moins complexe (au niveau de la construction de phrases) alors que certains enfants souffrant de lésions droites ont plus tendance à fournir moins d'informations dans leur récit.

Dans le domaine des troubles du langage consécutifs aux lésions cérébrales chez l'enfant, l'examen de la littérature indique que suite à des lésions congénitales unilatérales des retards dans l'acquisition du langage perdurent jusqu'à l'âge de 7/8 ans. Après cet âge, les enfants ont des performances proches de celles des sujets tout venant mais il n'existe pas de données concernant le développement de leur capacité pragmatique, c'est à dire de leur capacité à utiliser le langage de façon adaptée au contexte. Par ailleurs, des études récentes fournissent des informations concernant les principales difficultés des enfants porteurs de lésions acquises dans des situations de récit. Néanmoins il n'existe pas de données relatives au rôle de la localisation hémisphérique des lésions sur les aspects pragmatiques du langage en situation de conversation.

**OBJECTIFS ET HYPOTHESES**

Cette étude concerne l'impact des lésions cérébrales sur l'évolution des capacités langagières et plus particulièrement sur les aspects pragmatiques du langage. Il s'agit d'une recherche préliminaire dont l'objectif est de réaliser une comparaison interlangue (anglais/français) de conversations, et plus précisément des marqueurs de cohésion du discours, chez des enfants et des adolescents cérébrolésés et chez des sujets contrôles tout venant. Dans ce domaine, de nombreuses recherches ont été réalisées chez l'adulte lésé et peu de travaux se sont consacrés aux productions des enfants.

Cette étude va permettre d'apporter des informations sur (1) l'existence de déficits pragmatiques consécutifs à des lésions congénitales ou acquises, (2) le rôle des deux hémisphères cérébraux dans l'organisation et la structuration du discours, (3) l'influence de l'âge où se produit l'atteinte.

La première question abordée dans cette étude est de savoir si les jeunes patients cérébrolésés présentent des profils différents des sujets tout venant au niveau de l'organisation du discours. Sur ce point, l'utilisation d'indices pragmatiques de quantité de parole et de cohésion du discours (pronoms et conjonctions) va permettre de souligner des troubles pragmatiques spécifiques chez les sujets cérébrolésés.

La seconde question posée dans cette recherche concerne le rôle tenu par chacun des hémisphères cérébraux dans le domaine de l'organisation et la structuration du discours. En effet, des travaux consacrés au développement des aspects structuraux du langage chez des enfants de 5/6 ans souffrant de lésions congénitales unilatérales, indiquent qu'il n'existe pas de différences dans ce domaine entre les enfants lésés à droite ou à gauche (tous ont des retards dans l'acquisition du langage). Ainsi, ces enfants présentent des performances différentes de celles des patients adultes. En effet, les adultes souffrant de lésions gauches ont fréquemment d'importants troubles du langage formel. Ces conclusions se retrouvent-elles dans le domaine de la pragmatique du langage ? L'analyse des résultats des enfants en fonction de la latéralisation de leurs lésions (à gauche ou à droite) précisera s'il existe une latéralisation précoce des capacités pragmatiques requises dans l'organisation du discours. Enfin, dans une perspective développementale, les performances de patients d'âges variés (enfants, adolescents) sont comparées. Les données recueillies permettront de contraster les profils pragmatiques de patients souffrant de lésions cérébrales apparues à différents âges de développement (durant la grossesse ou à la naissance en cas de lésions congénitales et après l'âge de 5 ans en cas de traumatismes crâniens), c'est à dire avant ou après l'émergence du langage. La question étant de savoir s'il existe ou non des similarités dans les profils présentés par ces patients et si des perturbations persistent chez des enfants d'âges différents en fonction de la latéralisation de la lésion.

## **METHODE**

### ***Sujets***

La population expérimentale est composée de deux groupes de patients cérébrolésés : un groupe d'enfants souffrant de lésions congénitales unilatérales et un groupe d'enfants et d'adolescents souffrant de lésions acquises consécutives à un traumatisme crânien. Les patients des deux groupes expérimentaux ne présentent pas de déficiences intellectuelles majeures ni de troubles aphasiques. Les lésions présentées par chacun des patients ont été identifiées par des techniques d'imagerie (IRM ou CT scan). La population contrôle est composée de sujets tout venants, appariés aux patients sur l'âge et le sexe.

Le premier groupe de patients cérébrolésés est composé de 24 enfants, souffrant de lésions congénitales unilatérales, de langue maternelle anglaise. Un premier groupe est constitué de 18 sujets âgés de 5 à 6 ans (6 sujets porteurs de lésions droites, 6 sujets porteurs de lésions gauches et 6 sujets contrôles tout venants) et un deuxième groupe comprend 18 sujets âgés de 7 à 8 ans (6 sujets porteurs de lésions droites, 6 sujets porteurs de lésions gauches et 6 sujets contrôles tout venants). Les patients sélectionnés dans cette recherche ont tous des lésions focales, acquises avant la fin du sixième mois (durant la grossesse ou dans les premiers mois de vie).

*V. DARDIER, J. REILLY, E. BATES, C. DELAYE & A. LAURENT-VANNIER*

Le second groupe de patients cérébrolésés est composé de dix patients de langue maternelle française, âgés de 10 à 19 ans, souffrant de lésions cérébrales acquises après l'âge de 5 ans suite à un traumatisme crânien. Quatre patients sont porteurs de lésions droites, trois patients de lésions gauches et enfin trois patients ont des lésions bilatérales.

**Procédure**

Un entretien individuel avec chacun des sujets est réalisé par un expérimentateur. Chaque entretien est enregistré avec un magnétophone pour permettre la retranscription et le codage ultérieur des données (un enregistrement vidéo est réalisé pour les sujets de langue anglaise, mais ici seuls les enregistrements audio sont utilisés). La durée des entretiens, variable selon les sujets, n'est pas limitée (en moyenne environ dix minutes par entretien), la discussion porte sur un thème familier des sujets (les animaux, les loisirs, la vie quotidienne). Chaque entretien est « semi-structuré », c'est-à-dire que les thèmes abordés par le sujet sont repris par l'expérimentateur.

**Indices**

Différentes analyses ont été réalisées : (1) quantité de parole (propositions par tour de parole), (2) pronoms (distance entre le pronom et le référent, ambiguïté des pronoms), (3) conjonction (phrases complexes coordonnées et subordonnées).

**(1) Quantité de parole :** le nombre de tours de parole et de propositions par tour de parole sont des indices de quantité de parole qui permettent d'évaluer la capacité des sujets à développer leur argumentation.

*Nombre de propositions par tours de parole.* Chaque entretien est transcrit en respectant des critères de segmentation des dialogues en tours de parole. Un tour de parole est délimité par la présence de l'un et/ ou l'autre des critères suivants : changement de locuteur et silence d'une durée supérieure à deux secondes. Une proposition est constituée d'un verbe et de ses arguments (exemple : «J'aime bien les chats »).

**(2) Pronoms :** l'examen des pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, relatifs (Aumeunier & Zevaco, 1937) permet d'étudier la cohésion du discours. Pour réaliser cette analyse deux indices ont été utilisés : distance entre le pronom et son référent, nombre de pronoms non ambigus.

*Distance existant entre le pronom et son référent.* Il s'agit de mesurer à combien de tour de parole se situe le référent de son pronom. Un exemple de codage est présenté dans l'exemple ci-dessous.

*Patient : alors j'aime surtout les chats. (référent = les chats)*

*Expérimentateur : Oui ?*

*Patient : parce que ils sont doux. (le pronom il est situé à deux tours de parole de son référent)*

## **CALaP - n°24**

L'analyse porte sur le nombre de pronoms situés à plus de trois tours de parole de leur référent. En effet, lorsque le pronom est situé loin de son référent, la compréhension de la référence est plus difficile.

*Pronoms non ambigus.* Pour faciliter la compréhension de l'auditeur, le locuteur doit éviter les ambiguïtés dans son discours. L'étude des pronoms non ambigus permet d'analyser cette capacité à produire un discours clair pour autrui. Dans ce cadre, un pronom est jugé non ambigu lorsqu'un seul référent est possible ou lorsque le référent n'est pas omis.

**(3) Conjonctions** (phrases complexes coordonnées et subordonnées, Aumeunier & Zevaco, 1937). L'usage des conjonctions permet de souligner la relation entre deux événements représentés par deux propositions. Pour rendre son discours plus clair et pour ne pas faire une simple énumération d'évènements isolés, le locuteur va produire des phrases complexes, c'est à dire qu'il va utiliser des conjonctions variées pour expliciter le lien existant entre deux propositions.

*Phrases complexes.* Les phrases complexes sont des phrases associant au moins deux propositions. Les sujets peuvent produire différents types de phrases complexes : les coordonnées (exemple : *j'avais un chien et puis ma soeur avait un chat*), les relatives (exemple : *j'aime le chien qui est un animal fidèle*), les verbes associés à des infinitifs (exemple : *j'aimais bien aller voir les dauphins*) et les phrases complexes contenant des propositions adverbiales (exemple : *j'avais un chien quand j'étais petite*).

## **RESULTATS**

L'analyse a été réalisée à l'aide du test non paramétrique du chi-carré. Les différences sont considérées comme significatives à partir du seuil de .05.

### **RESULTATS DES ENFANTS SOUFFRANT DE LESIONS CONGENITALES**

#### **(a) Quantité de parole**

##### ***Propositions par tour de parole***

L'analyse n'indique pas de différence significative entre les patients et les sujets contrôles pour cet indice.

#### **(b) Pronoms**

##### ***Distance entre le pronom et son référent***

L'analyse n'indique pas de différence significative entre les patients et les sujets contrôles pour cet indice.

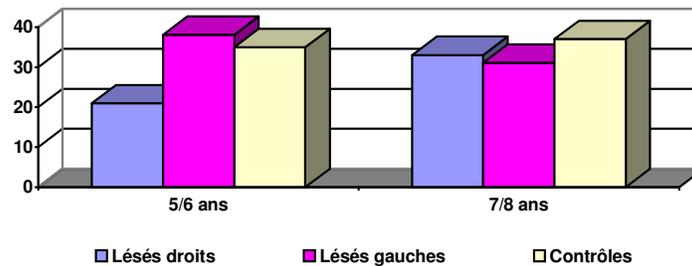
**Pourcentage de pronoms non ambigus par rapport au nombre total de propositions**

La figure 1 indique que chez les enfants de 5/6 ans, les enfants souffrant de lésions droites produisent moins de pronoms non ambigus (par rapport au nombre total de propositions) que les sujets souffrant de lésions gauches ( $\chi^2$  (ddl=1) = 4,89;  $p < .02$ ).

L'analyse statistique ne montre pas de différence significative entre les enfants souffrant de lésions droites et les sujets contrôles pour cet indice. De plus, il n'existe pas de différence significative pour cet indice entre les sujets contrôles et les enfants souffrant de lésions gauches.

Chez les enfants de 7/8 ans il n'apparaît pas de différence significative entre les trois sous-groupes.

**Figure 1 – Pourcentage de pronoms non ambigus par rapport au nombre total de propositions**



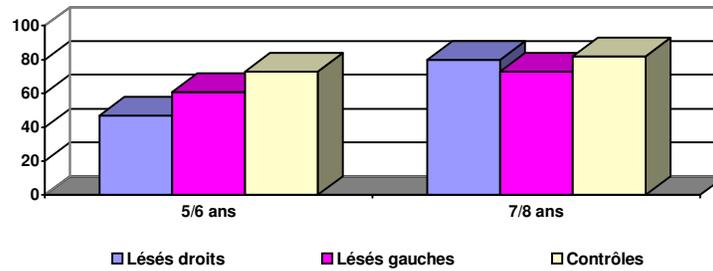
**Pourcentage de pronoms non ambigus par rapport au nombre total de pronoms**

La figure 2 indique que dans le groupe des enfants de 5/6 ans, les enfants souffrant de lésions droites produisent moins de pronoms non ambigus (par rapport au nombre total de pronoms) que les sujets contrôles ( $\chi^2$  (ddl=1) = 5,63;  $p < .01$ ).

L'analyse statistique indique que les enfants souffrant de lésions gauches ne se différencient ni des enfants souffrant de lésions droites ni des sujets contrôles pour cet indice. Chez les enfants de 7/8 ans, il n'apparaît pas de différence significative entre les trois sous-groupes.

Enfin, l'analyse entre les deux groupes d'âges montre une différence significative pour cet indice uniquement pour les patients souffrant de lésions droites. Ainsi, les enfants de 5/6 ans produisent significativement moins de pronoms non ambigus que les enfants de 7/8 ans ( $\chi^2$  (ddl=1) = 8;  $p < .004$ ).

Figure 2 – Pourcentage de pronoms non ambigus par rapport au nombre total de pronoms



c) Connecteurs

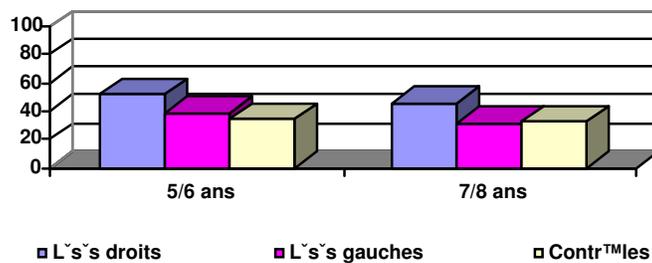
**Pourcentage de phrases complexes**

L'analyse ne montre pas de différence significative entre les différents groupes de sujets pour cet indice.

**Pourcentage de phrases coordonnées par rapport au total des phrases complexes**

La figure 3 indique que dans le groupe des enfants de 5/6 ans, les enfants souffrant de lésions droites produisent plus de phrases coordonnées que les sujets contrôles ( $\chi^2$  (ddl=1) = 3,76;  $p < .05$ ). Les enfants souffrant de lésions gauches ne se différencient pas des sujets contrôles pour cet indice. Chez les enfants de 7/8 ans il n'apparaît pas de différence significative entre les trois sous-groupes.

Figure 3 – Pourcentage de phrases coordonnées par rapport au total des phrases complexes



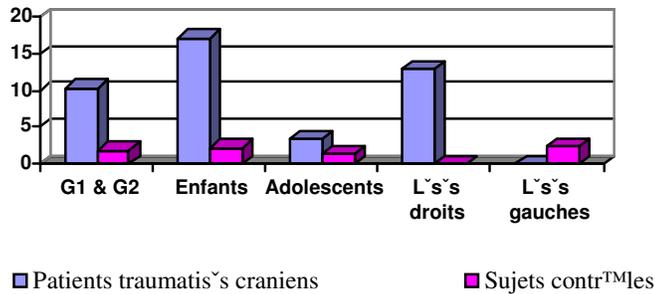
Parmi l'ensemble des indices utilisés (quantité de parole, pronoms et connecteurs) seul l'indice de distance entre le pronom et son référent met en évidence des résultats significatifs.

**Distance entre le pronom et son référent**

La figure 4 indique que le groupe des patients traumatisés crâniens produit plus de pronoms situés à plus de trois tours de parole de leur référent que le groupe des sujets contrôles ( $\chi^2$  (ddl=1) = 5,97;  $p < .01$ ). De plus, l'analyse des performances des différents groupes d'âges indique que les enfants lésés produisent plus de pronoms situés à plus de trois tours de parole de leur référent par rapport aux sujets contrôles ( $\chi^2$  (ddl=1) = 11,59;  $p < .001$ ) et par rapport aux adolescents lésés ( $\chi^2$  (ddl=1) = 9,24;  $p < .002$ ). Cette différence ne s'observe pas entre les adolescents lésés et leurs sujets contrôles.

Enfin, les patients traumatisés crâniens souffrant de lésions droites produisent plus de pronoms de ce type que leurs sujets contrôles ( $\chi^2$  (ddl=1) = 13;  $p < .001$ ) et que les patients souffrant de lésions gauches ( $\chi^2$  (ddl=1) = 13;  $p < .001$ ). Cette différence ne s'observe pas entre les patients lésés gauches et leurs sujets contrôles.

**Figure 4 - Pourcentage de pronoms situés à plus de 3 tours de parole de leur référent**



Exemple de pronoms situés à plus de trois tours de parole de leur référent :

*Enfant lésé (EF) : tiens ben quand j'étais à Lyon ! ben c'était juste après chez Gilbert Joseph / euh on va à la Fnac de Lyon dans la rue piétonne / et puis euh - je trouve un disque de Céline Dion un disque que j'avais perdu y'a un an / et puis je dis à mon copain « tiens y'a y'a Aurélie qui cherche ce disque là euh depuis longtemps - alors excuse-moi – excuse-moi pour ton Goldman » – d'abord il l'avait déjà et puis en plus euh - les chansons lui plaisait pas – « euh excuse moi cette fois ci je t'achèterai pas un Goldman euh j'achète » -*

*Expérimentateur (E) : tu as acheté-*

*EF : « j'achète ça pour ma sœur »*

**E : toi -**

*EF : oui – oui oui/ oui je le connais/ oui je l'ai écouté chez lui d'ailleurs - parce que son petit frère il aime bien Céline Dion aussi et puis euh c'est – bref !*

## **DISCUSSION**

Cette recherche avait plusieurs objectifs initiaux. Le premier de ces objectifs était d'apporter des données nouvelles sur les capacités pragmatiques d'enfants souffrant de lésions congénitales ou de lésions acquises, en comparant leurs performances avec celles de sujets contrôles tout venants. Cette étude avait aussi pour but d'évaluer l'implication de chacun des hémisphères cérébraux dans le développement des capacités discursives. Enfin, le dernier objectif était de contraster les profils pragmatiques présentés par des patients lésés à des âges différents de développement (lésions congénitales ou acquises après l'âge de 5 ans) ceci dans le but d'apporter des données nouvelles sur la notion de la plasticité cérébrale.

Les principaux résultats de cette recherche montrent que les enfants souffrant de lésions congénitales unilatérales ne se distinguent pas des sujets contrôles au niveau des indices de quantité de parole et confirment les données de Bates et al. (2001) et Reilly et al. (1998). En revanche, il existe des différences entre les groupes au niveau de l'utilisation des pronoms et des connecteurs. De plus, les enfants souffrant de lésions droites apparaissent souvent plus déficitaires sur ces indices que les enfants souffrant de lésions gauches. En ce qui concerne les sujets traumatisés crâniens, les données obtenues indiquent qu'ils se distinguent des sujets contrôles uniquement sur l'indice évaluant la distance entre le pronom et son référent. Enfin, les résultats montrent que les enfants traumatisés crâniens sont plus déficitaires que les adolescents lésés et que ces difficultés dans l'utilisation de la référence sont plus importantes chez les sujets porteurs de lésions droites que chez les sujets porteurs de lésions gauches.

Concernant la première question posée dans cette recherche, les performances des patients (lésions congénitales/lésions acquises) mettent en évidence l'existence de certaines difficultés pragmatiques dans une situation de conversation. Ainsi les résultats soulignent que l'utilisation d'indices pragmatiques évaluant la cohésion du discours (pronoms et connecteurs) est pertinente pour mettre en évidence des troubles spécifiques de l'usage du langage chez les enfants et les adolescents cérébrolésés. Deux domaines semblent particulièrement déficitaires chez les patients : il s'agit de l'utilisation des pronoms et des connecteurs. Ainsi, le discours des enfants cérébrolésés est souvent plus confus que celui des sujets contrôles; ces résultats rejoignent ceux obtenus auprès de patients adultes (Hough, 1990 ; Joannette et al., 1986). En revanche la quantité de parole produite ne différencie pas les patients lésés des sujets contrôles. Ces résultats diffèrent des données recueillies en situation de récit. En effet, selon Bond-Chapman et al. (1998) les enfants cérébrolésés (lésions acquises) produisent moins de propositions que les sujets contrôles et ne se différencient pas des sujets contrôles au niveau des marqueurs de cohésion.

Les données obtenues dans cette étude apportent des informations nouvelles concernant le rôle de la latéralisation hémisphérique des lésions sur les capacités pragmatiques des

**V. DARDIER, J. REILLY, E. BATES, C. DELAYE & A. LAURENT-VANNIER**

enfants et des adolescents cérébrolésés. En effet, les résultats indiquent que chez les enfants de 5/6 ans, souffrant de lésions congénitales, les sujets souffrant de lésions droites présentent un déficit plus marqué au niveau de l'utilisation des pronoms que les enfants de même âge souffrant de lésions gauches (dont les performances sont identiques à celles des sujets contrôles). Ainsi, les enfants lésés à droite produisent plus de pronoms ambigus (par rapport au nombre total de pronoms et de propositions) ce qui rend leur discours plus confus que celui des autres enfants (lésés à gauche et contrôles). De plus, en ce qui concerne l'utilisation des connecteurs (production de phrases complexes) les enfants lésés à droite utilisent plus de phrases coordonnées que les enfants lésés à gauche : ils emploient des connecteurs peu élaborés pour structurer leur discours. En utilisant beaucoup de phrases coordonnées, les enfants lésés droits explicitent peu les liens existant entre les propositions produites dans leurs discours. L'effet de la localisation des lésions s'observe aussi chez les patients souffrant de traumatismes crâniens. En effet, les patients souffrant de lésions droites produisent plus de pronoms situés à plus de trois tours de parole de leur référent que les patients souffrant de lésions gauches. Les données recueillies dans cette recherche montrent qu'en cas de lésions droites (congénitales ou acquises), les patients ont plus de difficultés à fournir un discours bien structuré (c'est à dire à faire des relations claires entre les pronoms et les référents). Ces résultats mettent en évidence le rôle important de l'hémisphère droit sur les capacités pragmatiques en situation de conversation chez des enfants et des adolescents cérébrolésés. Ces données rejoignent les conclusions de travaux déjà réalisés auprès de patients adultes (Gardner; 1975 ; Alexander, et al., 1989 ; Bernicot, et al. 2001) et apportent des informations nouvelles sur la latéralisation très précoce de certaines capacités pragmatiques. En effet, nos résultats montrent aussi que l'hémisphère droit est impliqué dans l'usage des composants morphosyntaxiques.

Les analyses réalisées dans cette étude indiquent que les patients (souffrant de lésions congénitales ou de lésions acquises) ont des difficultés dans le domaine de la cohésion du discours. Néanmoins, les performances des sujets montrent que l'expression de ce trouble varie en fonction des groupes. En effet, chez les enfants de 5/6 ans, souffrant de lésions congénitales droites, les troubles de la cohésion se manifestent par (1) une utilisation massive de pronoms ambigus et (2) part un usage réduit de l'ensemble des connecteurs du discours; ces difficultés ne sont pas observées chez les enfants de 7/8 ans. Dans le groupe des enfants traumatisés crâniens le déficit de cohésion s'exprime dans l'utilisation de pronoms éloignés de leur référent; ces difficultés ne sont pas observées chez les adolescents. Cependant une analyse qualitative indique que les adolescents traumatisés crâniens peuvent être ambigus dans leur utilisation des pronoms (exemple de production d'un adolescent lésé : « *Le seul berger allemand qu'on a eu c'est ma grand mère. Et puis c'était assez sympa quoi* »).

En dépit des différences observées dans les performances des patients aux divers indices, il est possible que le mécanisme sous jacent aux différents déficits exprimés (à des ages différents) soit identique. En effet, les données recueillies rejoignent les conclusions de Stiles et al. (1997) et suggèrent que les troubles pragmatiques observés ici reflètent un problème plus global au niveau de l'intégration des informations. Ce point de vue rejoint aussi celui exprimé par Bond-Chapman et al. (1998) pour lesquels l'absence de déficit à un

**CALaP - n°24**

âge donné chez des enfants lésés ne signifie pas pour autant que ces enfants ne présentent pas de difficultés. En ce qui concerne les déficits pragmatiques, nos données soulignent qu'il est possible que des déficits identiques s'expriment sous des formes différentes en fonction de l'âge des enfants et par conséquent en fonction des exigences linguistiques de l'environnement. L'apparente normalité de certains patients n'excluant pas la mise en évidence (plus tardivement ou avec l'utilisation d'autres indices plus spécifiques) d'autres difficultés restées invisibles jusqu'alors ; ce phénomène traduisant la différence existant entre la période d'acquisition des structures et la période d'apprentissage d'usages plus sophistiqués du langage (par exemple durant l'adolescence).

Les données obtenues dans cette recherche confirment l'intérêt de l'utilisation d'indices pragmatiques spécifiques dans l'étude des capacités discursives des enfants et des adolescents cérébrolésés. Ce travail souligne la nécessité de poursuivre ces recherches pour améliorer les connaissances concernant la plasticité cérébrale et l'implication des différentes régions du cerveau dans le développement du langage.

Les lésions précoces droites et gauches provoquent des retards dans l'acquisition des formes morphosyntaxiques. L'originalité de nos résultats se situe dans la mise en évidence de profils différents. En effet, les enfants souffrant de lésions droites précoces montrent des troubles similaires à ceux des adultes lésés, néanmoins des phénomènes de plasticité cérébrale atténuent avec l'âge ces difficultés. Enfin, nos données mettent en évidence que l'hémisphère droit joue un rôle important dans le langage, dès le plus jeune âge, et dans l'organisation de la conversation.

*Virginie DARDIER  
Université de Rennes 2  
Laboratoire de Psychologie du Développement et de l'Éducation*

*Judy REILLY  
San Diego States University  
California, USA  
Université de Poitiers*

*Elizabeth BATES  
University of California  
San Diego,*

*Corinne DELAYE & Anne LAURENT-VANNIER  
Hôpital National de Saint-Maurice  
Institut National de Médecine Physique et de Réadaptation de l'Enfant  
Service de Rééducation des Pathologies Neurologiques Acquises*

**BIBLIOGRAPHIE**

- Alexander, M.P., Benson, D.F., & Stuss, D.T. (1989). Frontal lobes and language. *Brain and Language*, 37, 656-691.
- Aumeunier, E., & Zevaco, D. (1937). *Grammaire française*. Paris : Hachette.
- Bates, E., Reilly, J., Wulfeck, B., Dronkers, N., Opie, M., Fenson, J., Kriz, S., Jeffries, R., Miller, L., & Herbst, K. (2001). Differential effects of unilateral lesions on language production in children and adults. *Brain and Language*, 79, (223-265).
- Bates, E., Thal, D., Fenson, J., Aram, D., Eisele, J., & Nass, R. (1997). From first words to grammar in children with focal brain injury. *Developmental Neuropsychology*, 13(3), 275-343.
- Bernicot, J., Dardier, V., Fayada, C., Pillon, B., & Dubois, B. (2001). Pragmatique et métapragmatique chez deux patients souffrant de lésions frontales unilatérales. *Psychologie de l'Interaction*, 13-14, 141-184.
- Bond-Chapman, S., Levin, H.S., Wanek, A., Weyrauch, J., & Kufera, J. (1998). Discourse after closed head injury in young children. *Brain and Language*, 61, 420-449.
- Broca, P. (1861). Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé suivies d'une observation d'aphémie (perte de la parole). *Bulletin de la Société d'Anatomie de Paris*, 330-357.
- Brownell, H.H., Potter, H.H., Birhrlé, A.M., & Gardner, H. (1986). Inference deficits in right brain damaged patients. *Brain and Language*, 27, 310 – 321.
- Chapman, S.B., Culhane, K.A., Levin, H.S., Harward, H., Mendelsohn, D., Ewing-Cobbs, L., Fletcher, J.M., & Bruce, D. (1992). Narrative discourse after closed head injury in children and adolescents. *Brain and Language*, 43, 42-65.
- Dardier, V., & Bernicot, J. (2000). Les troubles de la communication consécutifs aux lésions frontales: L'exemple de la situation d'interview. *Revue de Neuropsychologie*, 10 (2), 281-331.
- Dehaene-Lambertz, G., Christophe, A., & Van Ooijen, B.(2000), Bases cérébrales de l'acquisition du langage In M. Kail, & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 1. (pp. 61-93). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dennis, M., Jacennik, B., & Barnes, M. (1992). The content of narrative and discourse in children and adolescents after early-onset hydrocephalus and in normally-developing age peers. *Brain and Language*, 46 (1), 129-165.
- Dennis, M., & Whitaker, H. A. (1976). Language acquisition following hemidecortication: Linguistic superiority of the left over the right hemisphere. *Brain and Language*, 3, 404-433.
- Ewing-Cobbs, L., Fletcher, J.M., Levin, H.S., Francis, D.J., Davidson, K., & Miner, M.E. (1997). Longitudinal neuropsychological outcome in infants and preschoolers with traumatic brain injury. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 581- 591.
- Gardner, H. (1975). *The shattered mind : The person after brain damage*. New York : Alfred A. Knopf.
- Hough, M.S. (1990). Narrative comprehension in adults with right and left hemisphere brain damage : Theme organization. *Brain and Language*, 38, 253 – 277.
- Joanette, Y., Goulet, P., Ska, B., & Nespoulous, J.L. (1986). Informative content of narrative discourse in right brain damaged right handers. *Brain and Language*, 29, 81 – 105.
- Kaczmarek, B.L.J. (1984). Neurolinguistic analysis of verbal utterances in patients with focal lesions of the frontal lobes. *Brain and Language*, 21, 52-28.

- Lenneberg, E.E. (1967). *Biological foundations of language*. New York : Wiley.
- McDonald, S. (1993) Viewing the brain sideways ? Frontal versus right hemisphere explanations of non aphasic language. *Aphasiology*, 7, 535-549.
- Narbona, J., & Fernandez, S. (1996). Les fondements neurobiologiques du développement du langage. In C. Chevrie-Muller, & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques* (pp. 3-26). Paris : Masson.
- Peter-Favre, C., & Dewilde, V. (1999). Lobes frontaux et langage. In M. Van der Linden, X. Seron, D. Le Gall, & P. Andrès (Eds.), *Neuropsychologie des lobes frontaux* (pp. 203-235). Marseille : Solal.
- Reilly, J., Stiles, J., Larsen, J., & Trauner, D. (1995). Affective facial expression in infants with focal brain damage. *Neuropsychologia*, 33, 1, 83-99.
- Reilly, J., Bates, E., & Marchman, V. (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61, 335-375.
- Ross, E.D., & Mesulam, M. (1979). Dominant language functions of the right hemisphere ? Prosody and emotional gesturing. *Archives of neurology*, 36, 144-148.
- Stiles, J., Bates, E.A., Thal, D., Trauner, D. and Reilly, J.S. (1998). Linguistic, cognitive and affective development in children with pre- and peri-natal focal brain injury: A ten year overview from the San Diego longitudinal project. In C. Rovee-Collier, L. Lipsit, and H. Hayne (eds.) *Advances in infancy research*, 12, Chapter 4, pp. 131-163
- Tranel, D., & Eslinger, P.J. (2000). Effects of early onset brain injury on the development of cognition and behavior : Introduction to the special issue. *Developmental Neuropsychology*, 18, 3, 273 – 280.
- Vicari, S., Albertoni, A., Chilosi, A., Cipriani, P., Cioni, G., & Bates, E. (2000). Plasticity and reorganization during language development in children with early brain injury. *Cortex*, 36, 31-46
- Wernicke (1874). *Der aphasische symptomkomplex : Eine psychologische Studie auf anatomischer Basis*. Breslau : Cohn and Weigert.

## *Textes de la table ronde*

*Francis Corblin, Denis Apothélos, Anne Reboul, Frédéric François*

### **Francis CORBLIN : Chaînes référentielles et communautés épistémiques**

*This paper introduces a distinction between Conversation and Discourse addressed to a generic interlocutor (DIG). Conversation is governed by a proper designator constraint, which leads to a great poverty of reference chains in conversation. By definition, DIGs do not rest on existing epistemic communities. They are based on the simulation of epistemic communities, which open the opportunity to play with different communities in the course of a single discourse. This property is the basis of the richness of referential chains in DIGS.*

Il est frappant de constater que les études sur la maîtrise des chaînes anaphoriques soulignent la pertinence d'une opposition entre deux types de discours, ou situations d'énonciation, même si cette opposition admet des formulations légèrement différentes. A l'occasion de cette journée, j'ai relevé notamment les couples suivants : discours impliquant des connaissances partagées/autres discours (M. Hickmann), dialogue/monologue, conversation/narration, polygéré/monogéré (G. de Weck), dialogue/monologue (A. Salazar), histoire personnelle/conte traditionnel, conversation/discours médiatisé, informel/formel (H. Jisa).

Ce clivage recoupe assez bien les termes d'un travail en cours<sup>29</sup>, dans lequel je soutiens que l'usage des expressions référentielles est radicalement différent dans la *conversation* et dans les autres discours, que je caractérise comme *discours à interlocuteur générique*.

Le paramètre clé pour définir ce que j'appelle ici *conversation* est que du langage est échangé entre deux protagonistes concrets, définis par un système réel de *communautés épistémiques*. Ce concept n'étant sans doute pas familier au lecteur, il convient d'en dire quelques mots. L'idée générale est que la communication crée parmi les locuteurs des cercles définis par un certain nombre de connaissances et de croyances partagées, et ce phénomène est reconnu, sous des noms divers dans la plupart des théories. Le propre de la conversation est qu'elle s'adresse à un interlocuteur réel : les cercles qui incluent les protagonistes peuvent donc être déterminés avec précision et exhaustivement. En substance, quand A s'adresse à B, il a des croyances précises quant à ce qui est partagé en matière d'histoire commune, de relation, de situation d'énonciation. Il sait s'il connaît B, si B est un membre de sa famille, une relation sociale, un inconnu, il sait ce que B partage avec lui au moment de l'énonciation en matière de perception.

---

<sup>29</sup> Corblin, F. (à paraître) *Les chaînes de la conversation et les autres*, consultable sur le site : <http://jeanNicod.ccsd.cnrs.fr/documents/>

Même s'il y a des incertitudes, il est clair que les relations entre A et B à cet égard sont déterminées : A ne s'adresse pas à un interlocuteur générique, qui pourrait être à la fois son fils, un lecteur inconnu de lui, etc.; A s'adresse à quelqu'un qui ne peut pas être à la fois son fils et un inconnu.

J'opposerai la conversation à ce que j'appelle les discours à interlocuteur générique. Dans ce cas, le discours s'adresse à un interlocuteur virtuel, dont le rôle est susceptible d'être assumé par une pluralité d'individus concrets. De ce fait, celui qui le tient ne peut faire fond sur la reconnaissance de communautés épistémiques entièrement déterminées qui relieraient les protagonistes du discours. Il est probablement difficile de concevoir le discours à interlocuteur générique sans appui sur des communautés épistémiques. Mais celles-ci sont alors très larges et comportent de larges zones d'indétermination recherchée. Le discours de A s'adresse alors à la communauté de ceux qui parlent sa langue, ont quelques références objectives et culturelles communes, en négligeant tous les cercles réels, les relations et connaissances qui les particularisent. Les discours à interlocuteur générique sont typiquement monologiques, longs, et écrits, bien qu'aucun de ces paramètres ne me semble véritablement définitoire.

Ces journées d'étude consacrées à la cohésion dans les discours de l'enfant ont, à de nombreuses reprises, étudié, en termes de rupture ou de progression, le parcours des enfants qui passent de la conversation avec des interlocuteurs familiers à la maîtrise d'usages à interlocuteurs génériques. Une des oppositions fondamentales à prendre en compte de ce point de vue, est le contraste entre la "pauvreté" des chaînes de référence conversationnelles, opposée à la "richesse" des chaînes à interlocuteur générique. Je propose dans ce qui suit une analyse théorique des fondements de cette opposition.

### **1. PAUVRETE DES CHAINES CONVERSATIONNELLES**

Les chaînes de la conversation sont d'une extrême pauvreté : elles combinent typiquement, pour un objet de référence, un « désignateur propre » et des pronoms. Cette pauvreté tient à ce que le recours à un désignateur pour un objet présuppose une communauté épistémique (Beysade 1998)<sup>30</sup> dans laquelle la notion de désignateur "propre" peut être définie. L'idée est la suivante : si A s'adresse à B pour parler d'un objet x, il utilisera tout ce qu'il connaît de ses communautés épistémiques avec B, y compris la mémoire des usages antérieurs d'expressions entre A et B pour désigner x, et il "respectera" ces données partagées pour le choix de son désignateur.

Si votre fils s'appelle Pierre, et si vous êtes dans une conversation avec un interlocuteur pour lequel ce NP est en usage, donc un interlocuteur appartenant à CE<sub>Pierre</sub> il n'y aura pas d'autre désignateur possible que *Pierre* et *il*. Cela implique notamment que *mon fils* ne sera pas alors un désignateur possible. Il est vrai que le locuteur pourra utiliser *mon fils*, dans un tel discours "à prénom accessible", mais exceptionnellement, et comme forme marquée, destinée à mettre l'accent sur la relation entre lui et son fils. Sans entrer dans le détail de l'analyse ici, on peut caractériser ces usages comme "attributifs".

---

<sup>30</sup> Beysade, C. (1998) *Sens et savoirs : des communautés épistémiques dans le discours*, Presses Universitaires de Rennes.

Par exemple, je pourrai dire, en parlant à ma sœur, qui connaît donc le prénom de mon fils, "Eh oui, mon fils n'aime pas les études", de manière à souligner qu'il est étrange qu'un x qui est mon fils n'aime pas les études.<sup>31</sup>

Il est strictement impossible, pour considérer un exemple similaire, de trouver dans ces chaînes de conversation des chaînes de référence du type :

- *Céline a maintenant un emploi. La jeune fille cherche donc un logement.*

Et à mon sens, cela ne distingue pas nos proches des personnages historiques. Il me semble impossible de « placer » dans une conversation <sup>32</sup> :

- *Proust est un auteur très curieux. L'auteur de la Recherche fascine.*

Mais toutes les chaînes de la conversation n'utilisent pas des noms propres. Ce qui s'impose, ce sont alors les désignateurs définis<sup>33</sup>, relationnels (possessifs) ou non : *ma soeur, sa femme, le prof, la vendeuse, le médecin, le voisin du dessus*, etc... Il en va de même pour les objets ou lieux : *la cuisine, la pièce d'à côté, la voiture, la mairie*....

Comme le disent explicitement certaines théories du défini, dont la mienne (cf. Corblin 1987), l'usage de ces définis présuppose l'identification d'un domaine d'interprétation dans lequel la description associée à *le* ait valeur singularisante. L'usage d'un tel désignateur par *A* présuppose donc qu'il partage avec *B*, son interlocuteur, le repérage du domaine pertinent. L'usage de ces désignateurs semble concerné par une contrainte générale, dont nous avons vu un exemple avec le nom propre : si pour un objet *c* l'usage possible d'un de ces désignateurs est autorisé, il est le seul utilisable pour cet objet. Ainsi, si vous utilisez, dans la conversation le désignateur *la cuisine*, il deviendra le seul utilisable. Et même si la cuisine est la pièce qui se trouve en face du salon, il sera difficile d'utiliser *la pièce d'en face*. Supposons le dialogue suivant au téléphone :

- *Tu es où, en ce moment?*

- *Dans le salon.*

- *Bien. Alors entre dans la pièce juste en face.*

Ce dialogue n'est pas du tout naturel si les deux interlocuteurs partagent la connaissance que cette pièce est la cuisine. Le principe général semble être que si pour un individu *c*, on peut présupposer une communauté épistémique telle que la désignation de *c* au moyen d'un désignateur propre *x* soit possible, *x* est le seul désignateur autorisé pour *c*.

Ce principe correspond, pour une part, à l'idée reçue selon laquelle, dans une communauté épistémique, il faut qu'une chose ait un nom : parmi l'ensemble des descriptions qui s'appliquent à un lieu ou à un objet, l'une d'entre-elles est distinguée, que nous avons appelée son "désignateur propre". C'est peut-être dans cette unicité que réside la spécificité de la notion de nom, par rapport à celle de description vérifiée par un objet.

Revenons aux chaînes de référence concernant les humains. Nous avons donc deux cas de figure au moins en conversation : nom propre/pronom (type *Pierre, il*), ou désignateur défini/pronom (type *ma soeur, elle*). Naturellement, cela semble d'une grande pauvreté, et on en vient à s'interroger sur la possibilité de varier la dénomination dans les chaînes.

<sup>31</sup> Je remercie un lecteur anonyme de cet article de m'avoir suggéré ces observations.

<sup>32</sup> La succession ne détonne pas dans un cours, par exemple, mais un cours n'est pas une conversation ; c'est typiquement un discours à interlocuteur générique.

<sup>33</sup> Nous ne considérons pas dans cet article l'usage des groupes nominaux démonstratifs.

**CALaP - n°24**

Qu'en est-il de ces GN quasi-génériques tels, *l'homme, le monsieur, la dame, le type, la fille, le mec, la nana*, qui sembleraient a priori des candidats à examiner?

Mon hypothèse est que l'usage de ces définis à contenu très générique est incompatible avec le degré de familiarité que suppose la capacité à utiliser un désignateur propre. Ils seront donc inutilisables en conversation pour varier les chaînes. Ils seraient donc, en fait, des indices de *non-familiarité* des protagonistes avec les individus en question.

Je tenterai de confirmer ce point en examinant des exemples sans nom propre. Considérons (4) :

A : *J'ai appelé mon frère;*

B : *Et qu'est-ce qu'il a dit, \*le type;?*

Dans cet exemple, l'usage de *le type* pour faire chaîne avec *mon frère* est impossible.

Notez que cela ne dépend en aucune manière de l'identité de B et de ses relations avec A. Le simple fait que l'un des protagonistes présente l'individu comme l'un de ses proches suffit à interdire, *pour tout protagoniste de la conversation*, le recours à l'un des termes de la série : *l'homme, la femme, le type, la fille*, etc...

Il me semble en revanche que dans (5) la succession est beaucoup plus naturelle:

A : *Le type en panne a appelé sa sœur.*

B : *Et qu'est-ce qu'elle a dit, la nana (la dame)?*

Le point serait donc que ces désignateurs très génériques ne peuvent s'utiliser que si aucun des protagonistes n'est en relation de familiarité avec l'individu.

Il s'agirait alors, simplement d'une application du principe relatif à l'unicité du désignateur accessible dans une communauté épistémique : si l'individu désigné est un familier d'un protagoniste, celui-ci appartient à une CE dans laquelle un désignateur propre est en usage pour l'individu; tout usage d'un autre désignateur, particulièrement générique, présuppose en revanche qu'aucun des protagonistes n'appartient à une CE de ce type. La présente approche permet de l'expliquer assez simplement : si les désignateurs génériques sont exclus pour des individus "familiers", ils ne seront utilisés que pour des individus "distants", ce qui prédispose à l'usage de termes qui véhiculent précisément cette distance, et souvent, le peu de cas que l'on fait de ces individus. Les termes neutres comme *l'homme, la femme* vont, en ce sens être les plus défavorisés, car ils sont dépourvus de toute valeur lexicale marquant la distance à l'égard de leur référent. Le résultat est qu'ils seront très peu usités pour varier les chaînes.

Le résultat est particulièrement net : les chaînes de référence de la conversation sont d'une grande pauvreté. Leur forme typique est formée de pronoms et d'un désignateur propre. L'emploi de tout autre désignateur (*l'homme, la pièce*) supposerait en quelque sorte que l'on renie cette communauté. Or, renier son appartenance à une telle communauté est complètement impossible, sauf sur le mode ludique : une communauté étant un ensemble d'individus définie par l'usage régulier d'un terme pour un individu, on est ou on n'est pas un élément de cet ensemble.

## 2. RICHESSE DES CHAINES NON-CONVERSATIONNELLES

Nous supposons, peut-être à titre provisoire, que l'opposition entre conversation et discours à interlocuteur générique, sépare l'ensemble des discours en deux sous-ensembles disjoints : il faut qu'un interlocuteur soit réel ou générique. Cette opposition est selon nous la clé véritable de toute une série d'oppositions qui ont été souvent mentionnées dans la littérature, y compris dans la littérature concernant l'acquisition du maniement des chaînes de référence.

Le discours typique représentant la catégorie du discours à interlocuteur générique (que nous abrègerons, si nécessaire, DIG) est le monologue narratif écrit. C'est seulement dans ces discours que toute la lyre des variétés de chaînes et notamment les *Proust, l'écrivain, Chirac, le Président de la République, Marie, la jeune fille* peut se rencontrer. Considérons, sur un exemple schématique les forces à l'oeuvre dans la succession *Marie, la jeune fille*. Si nous sommes en conversation et que *Marie* soit utilisable, le désignateur *la jeune fille* est exclu pour désigner Marie, en vertu de la contrainte sur le désignateur propre, et s'interprétera, s'il est accepté, comme désignation d'une autre jeune fille vis à vis de laquelle les protagonistes du discours n'ont pas de familiarité.

Dans un DIG, la référence à un individu nommé *Marie* en fait un candidat de premier plan pour toute désignation ultérieure (nature essentiellement anaphorique de ce type de discours); comme il n'y a pas dans un DIG de CE réelle imposant l'usage du désignateur propre (à cette CE), et réservant les désignateurs à contenu générique à des individus non-familiers, *la jeune fille* sera licite dans une chaîne.

Quelle est la conséquence attendue sur les chaînes de référence des DIG? En principe, tous les cas de figure vont être possibles. Les chaînes peuvent être très différentes les unes des autres, d'un auteur à l'autre, d'un genre à un autre, d'une époque à une autre. On peut trouver des chaînes très proches des chaînes conversationnelles, donc très pauvres (nom propre/pronom), et des chaînes très riches par la diversité de leurs désignateurs qui seraient impossibles en conversation, et de ce fait fonctionnent comme marque typique des DIG.<sup>34</sup>

Nous reprenons ici sous une forme condensée les points principaux avancés.

La conversation est régie par des maximes sur l'usage des désignateurs, "contrainte du désignateur propre", dont l'effet est de maintenir l'identification des communautés épistémiques concrètes, réelles, qui rassemblent les interlocuteurs.

On a opposé ici à la *conversation* la notion de *discours à interlocuteur générique* (le plus souvent monologique, souvent écrit, fictionnel ou non). Par définition, ce type de discours n'est pas contraint par les relations de familiarité effectives entre locuteur récepteur et objet. Il ne relie pas un locuteur et un récepteur ancrés et définis par un ensemble spécifié de communautés épistémiques. Il s'agit d'un discours dans lequel un locuteur exprime ses connaissances, croyances et fictions pour un interlocuteur générique.

---

<sup>34</sup> Je renvoie ici à l'article complet mentionné note 1 et à plusieurs publications antérieures sur le sujet et notamment : Corblin, F. (1983), "Les désignateurs dans les romans", *Poétique* n°54, pp.119-121; Corblin, F. (1987) *Indéfini, défini et démonstratif*, Droz; Corblin, F. (1995) *Les formes de reprise dans le discours*, Presses Universitaires de Rennes; Corblin, F. (1996) "Noms et autres désignateurs dans la fiction", in Leonard, M., Nardout-Lafarge, E., eds (1996) *Le texte et le nom*, XYZ éditeur, pp.95-107.

***CALaP - n°24***

Ce type de discours n'est pas contraint par l'existence de communautés épistémiques entièrement déterminées associant un "désignateur propre" à chaque triplet locuteur-récepteur-référent. Il repose sur la *simulation* de relations de familiarité, ce qui ouvre la possibilité de jouer des relations différentes au cours d'un seul et même discours et d'une même chaîne de référence.

*Francis Corblin  
Université Paris-Sorbonne  
et Institut Jean-Nicod (CNRS-EHESS-ENS)*

## Denis APOTHELOZ : ritualiser, fléchir et référer

*This article addresses two questions. – The first one is the question of the norm, such as it is implicitly practiced by psycholinguists, in language development studies as well as in pathological studies. Two kinds of norms are distinguished : norms relating to syntactic and morphosyntactic facts ; and norms relating to conventionality or rituality of language practices, two very common properties of texts, usually associated to genres. A lot of discursive facts concerning the management of reference and anaphora are relating to this second kind of norm. – The second question addressed concerns the way the subject clitic pronouns are usually analyzed in developmental studies on anaphora. Strong arguments show that these forms in French, at least as regards the linguistic oral input of the young child, must be analyzed as inflexion morphemes (that is, as the result of a purely grammatical, and thus mechanical, agreement), and not as referring expressions selected by accommodation to the state of the universe of discourse, by respect of a pragmatic principle of informational adequacy. If this conclusion is correct, it casts doubt on the referential, and therefore on the anaphoric values of the subject clitic pronouns.*

Comme il se doit dans une table ronde, je vais essayer d’adopter un point de vue externe par rapport aux communications qui ont été présentées lors de ce colloque. Je me bornerai à soulever deux problèmes, dont la pertinence m’est apparue au fur et à mesure qu’étaient exposées les analyses qui nous ont été soumises tout au long de cette journée. En premier lieu, je voudrais m’arrêter un instant sur l’usage souvent implicite que les travaux qui ont été présentés font de la norme, et sur les divers paramètres du discours que cette notion de norme implique. En second lieu, j’aborderai le problème de l’interprétation des clitiques sujets comme expressions référentielles, et donc potentiellement anaphoriques.

### 1. RITUALITE ET FONCTIONNALITE DANS LE DISCOURS

Le premier problème me paraît particulièrement important, dans la mesure où il concerne les décisions que prend le chercheur psycholinguiste quand, analysant des productions discursives enfantines, il décide en quelque sorte de leur qualité. C’est à dessein que j’utilise ici ce terme très lourd de “qualité” car, bien qu’il soit rarement employé par les chercheurs eux-mêmes, il est de fait sous-jacent à beaucoup de travaux de psycholinguistique développementale ou pathologique. Il renvoie bien évidemment à la notion de norme et, à ce titre, concerne aussi bien les pratiques de recherche du linguiste “pur” que celles du psycholinguiste. C’est précisément l’usage de la norme que font les psycholinguistes, le plus souvent implicitement mais parfois explicitement, que je voudrais brièvement aborder ici.

Dans sa contribution, Frédéric François note que l’idée même d’une linguistique développementale est problématique et lourde d’implications, justement parce qu’elle met d’emblée le chercheur en position de regarder le langage de l’enfant comme caractérisé par des *déficits* ; il propose de lui substituer l’idée d’une linguistique qui s’intéresserait à ce que *peut* faire l’enfant avec le langage (plutôt qu’à ce qu’il *ne peut pas encore* faire).

Or il me semble que les approches tant acquisitionnelles que pathologiques se trouvent confrontées à la norme en deux sens différents au moins.

En premier lieu, à une norme qui serait le pendant, au niveau discursif, de la norme au sens où on l'entend par exemple en syntaxe ou en morpho-syntaxe, quand on dit d'une séquence qu'elle est bien ou mal formée. On sait que tout un pan de la linguistique textuelle, dans les années 1970 et 1980, a été élaboré dans l'esprit d'un parallélisme de ce type, comme en témoigne l'expression même de "grammaire de texte", également utilisée dans ce paradigme de recherches. Même si à ce jour ce projet est abandonné (du moins dans ses ambitions initiales de faire pour le texte ce que les grammaires syntagmatiques font pour la phrase), il a laissé des traces profondes dans la façon dont sont formulées aujourd'hui encore nos problématiques dans le domaine de la cohésion discursive. Le bien formé en matière de discours est généralement identifié, dans cette perspective, au bien formé communicationnel, c'est-à-dire à un discours "coopératif" dans lequel, par exemple, un référent n'est jamais évoqué sans avoir été dûment et explicitement introduit, dans lequel on ne trouve pas de pronoms dont le référent soit difficile à identifier, etc. Il s'agit donc ici principalement de ce que Hickmann (2000) appelle la régulation du flot de l'information. La norme en ce sens-là a fait l'objet de diverses propositions de modélisations : cf. en particulier les théories ou modèles dits "de l'accessibilité" (Ariel, 1988), "de la hiérarchie du donné" (Gundel, Hedberg & Zacharski, 1993), "du centrage de l'attention" (Walker *et al.*, 1998), etc. Tous ces modèles se caractérisent par une conception de la cohésion discursive et de la formulation de la référence comme d'un ensemble de processus asservis de façon quasi exclusive à la fonction référentielle et à son environnement cognitif et informationnel (pour une discussion détaillée, voir Apothéloz & Pekarek Doehler, sous presse).

En second lieu, les approches acquisitionnelles ou pathologiques se trouvent confrontées à la norme en tant qu'ensemble de phénomènes langagiers plus ou moins conventionnels, voire rituels, donc plus ou moins liés à des genres discursifs. L'exemple suivant permet d'illustrer ce que je veux dire. Il ne s'agit pas d'un extrait de texte enfantin, mais d'une note brève pré-annonçant un article à la une d'un quotidien.

(1) *DRAME DE L'ALCOOL*

*Ils buvaient beaucoup et se disputaient autant. Mais vendredi soir, il a saisi un foulard et il l'a étranglée. (presse, 1992, texte intégral)*

Ce sont les trois pronoms *ils*, *il*, *la* (*l'*) qui m'intéressent dans ce texte. On décrit habituellement ce type de référence comme des anaphores associatives ou indirectes : de la connaissance qu'il s'est produit un drame, on peut inférer que plusieurs personnes sont vraisemblablement concernées, ce qui rend immédiatement interprétable la référence du premier pronom *ils* ; s'agissant d'un drame de l'alcool, les pronoms *il* et *la* rencontrent le stéréotype du drame familial, où l'un des membres du couple assassine l'autre : *il* est alors interprété comme désignant le mari ou le compagnon, et *la* l'épouse ou la compagne. Ces interprétations sont accessibles grâce à notre savoir sur le monde, mais aussi à notre expérience de la façon dont la presse rapporte ce type de fait divers. Ce savoir et cette

expérience nous permettent d'associer immédiatement drame de l'alcool et couple, du moins d'accepter sans difficulté ce type d'association. On comprend pourquoi on a pu dire de l'anaphore associative qu'elle "roule sur des stéréotypes" (Kleiber, 1993).

Or, de nombreux linguistes répètent que l'usage des pronoms associatifs est caractéristique d'une parole non planifiée ou "relâchée", considérant que les anaphores associatives "doivent" en principe être formulées au moyen de SN définis<sup>35</sup>. A ma connaissance, nombreux sont les psycholinguistes qui acceptent généralement ce point de vue. Pourtant, on peut noter que dans les "brèves", ce type de pronom est des plus fréquents, et qu'à cet égard l'exemple ci-dessus pourrait bien être la règle plutôt que l'exception ! En réalité, la formulation (1) est extrêmement caractéristique de ce type d'annonce et constitue une sorte de jeu de langage propre aux "brèves". Au point que les anaphores pronominales associatives contribuent vraisemblablement à marquer le texte où elles figurent comme appartenant à ce genre textuel particulier. On voit immédiatement qu'en retournant la question ainsi, cet exemple apparaît comme symptomatique non plus d'un relâchement de l'expression, mais d'une ritualisation ou d'une stylisation de la formulation à des fins de marquage du genre textuel !

On pourrait pousser l'analyse plus loin encore et formuler l'hypothèse que ce type de texte consiste à faire comme si était utilisé, pour annoncer un article, un extrait de cet article.

Cet extrait consisterait alors en une séquence particulièrement apte à fonctionner comme résumé. La présence de pronoms associatifs s'explique dès lors aisément : l'associativité des pronoms est l'indice d'une incomplétude textuelle.

Cette description montre à quel point une analyse minutieuse des données, prenant en compte tous les facteurs environnementaux (au sens le plus large du terme), peut se révéler décisive pour aboutir à une bonne interprétation des faits observés ; et, ajouterais-je, pour porter sur ceux-ci un jugement (linguistique, normatif, etc.) qui soit véritablement fondé.

Ce que je voudrais souligner par cet exemple, c'est qu'il entre dans les savoir-faire discursifs non seulement des normes correspondant à la dimension fonctionnelle du discours – des normes au premier sens décrit ci-dessus –, mais également des normes relatives à la dimension rituelle du discours et qui, au regard de la notion de fonction, peuvent paraître "arbitraires". De manière générale, les travaux présentés lors de cette journée m'ont paru hypertrophier la dimension fonctionnelle des faits discursifs, au détriment de leur dimension rituelle ou conventionnelle.

On pourrait objecter que le texte (1) est un cas somme toute très particulier. Mais en réalité beaucoup de phénomènes discursifs relèvent peu ou prou de la ritualité au sens où je viens d'en parler, et notamment dans le domaine des processus référentiels : la variation que subit généralement la dénomination d'un référent, quand celui-ci est désigné successivement plusieurs fois à courte distance (*Pierre... le petit garçon... l'enfant... le garnement...*), que de Weck (1998) appelle "substitution lexicale", appartient typiquement à cet ordre de faits, tout comme son pendant normatif : l'interdit de la répétition ; de même relève de la ritualité

---

<sup>35</sup> Voir tout récemment encore Gundel, Hedberg & Zacharski (2000 : 92). Décrire comme une forme de relâchement ce type de pronom revient à ignorer que dans l'oral ordinaire, toutes sortes d'éléments autres que verbaux contribuent à la construction de l'univers du discours. Ce type d'évaluation normative de l'oral (transcrit) à l'aune de l'écrit consiste donc ni plus ni moins en une erreur méthodologique.

le fait de s'autoriser à débiter une narration écrite en utilisant, comme forme de première mention d'un personnage, un pronom, donc une forme signifiant en principe qu'on est en situation de rappel du référent (ce qui crée une sorte de hors-champs narratif et pose au linguiste le problème de déterminer si ce pronom est une cataphore, ou une anaphore simulée !)<sup>36</sup> ; ou encore, l'usage du passé simple, qui a d'évidentes implications sur le genre discursif. Tous ces "procédés" fonctionnent comme des symptômes plus ou moins liés à des genres discursifs<sup>37</sup>.

Il est par ailleurs intéressant d'observer que dans un exemple comme (1), la "bonne formation" au sens de la ritualité va à l'encontre de la "bonne formation" au sens de la fonctionnalité. On peut faire l'hypothèse que quand une telle situation se produit, des stratégies pragmatiques particulières sont à l'œuvre qui permettent au sujet parlant de choisir de donner la préférence à l'un ou à l'autre de ces paramètres. – Quoi qu'il en soit, il me semble qu'on devrait toujours être attentif au fait que quand l'enfant est en situation de production discursive, il mobilise des *modèles* de discours, modèles qu'il a lui-même induits à partir de ses expériences langagières. Ces modèles se repèrent justement à des indices comme ceux qui viennent d'être évoqués.

## **2. CLITQUES SUJETS, FLEXIFS VERBAUX ET EXPRESSIONS REFERENTIELLES**

Les recherches sur le développement de la cohésion discursive parviennent parfois à des conclusions pour le moins contrastées – pour ne pas dire divergentes – quant à l'âge auquel serait maîtrisé ou "acquis" tel ou tel dispositif linguistique. Hickmann (2000) le rappelle explicitement ; et Salazar Orvig *et al.* (ici même) insistent à juste titre sur le hiatus qu'il y a entre, d'une part les résultats des travaux sur le développement des interactions et des premières conduites référentielles (travaux qui concluent généralement à des acquisitions très précoces), d'autre part les résultats des recherches sur les procédures anaphoriques dans la narration monologale (qui révèlent des acquisitions beaucoup plus tardives). Cet écart soulève le difficile problème du passage de l'hétéro-continuité à l'auto-continuité discursives.

C'est dans ce contexte que je voudrais revenir sur un point qui m'a frappé dans certaines analyses faites par les psycholinguistes. Ce point est en rapport avec l'interprétation qu'on donne souvent des énoncés observés chez l'enfant, en termes de : "à tel âge, on observe déjà telle opération langagière", etc... Il s'agit des pronoms clitiques sujets et de la valeur référentielle, plus exactement anaphorique, qui leur est généralement attribuée.

Ce que je vais essayer d'argumenter, c'est que ce statut référentiel est tout sauf clair ; et que d'assez nombreux arguments morpho-syntaxiques plaideraient plutôt pour analyser ces formes comme des morphèmes non anaphoriques, du moins lorsqu'il s'agit de productions langagières de petits enfants. S'agissant des clitiques sujets en général, l'analyse qui suit

124 <sup>36</sup> A-t-on déjà observé que ce type de pratique narrative ne se rencontre pratiquement que pour des référents animés voire humains ?

<sup>37</sup> Jisa (2000) aborde explicitement les deux types de normes que je viens de décrire. Le problème du marquage des phases successives d'une narration, tel que l'étudiant Reilly, Bates & Marchman (1998), n'est pas étranger non plus à la dimension rituelle de la norme.

n'est d'ailleurs pas nouvelle et a été soutenue, avec diverses nuances, par de nombreux linguistes (notamment Bosch 1983, Pergnier 1986, Gadet 1989, Berrendonner 1993).

Tout d'abord, on observera qu'à l'exception de l'impératif, les formes verbales conjuguées du français sont la plupart du temps précédées d'un clitique sujet. Le caractère systématique de ce morphème incite à y voir non pas un pronom (du moins si on entend par là une forme susceptible de référer anaphoriquement), mais un morphème flexionnel. Que le morphème clitique sujet soit souvent, en français, la seule marque de personne dans les formes verbales conjuguées orales (cf. *j'écoute, tu écoutes, il écoute, ils écoutent*) vient conforter cette analyse.

Par ailleurs, du point de vue du petit enfant, dont l'input langagier est essentiellement oral (c'est important ici de le rappeler), cette régularité est accrue du fait que le parler ordinaire n'utilise que très rarement des formulations comme *la pomme est tombée, le chat mange, papa est sorti*, leur préférant des formulations comme *la pomme elle est tombée, le chat il mange, papa il est sorti*. Il en résulte que dans la grammaire que construit l'enfant, tout porte à penser que le clitique sujet n'entre pas en opposition paradigmatique avec une expression nominale : *la pomme est tombée, le chat mange, papa est sorti* ne sont pas pour le petit enfant des formulations disponibles. Ce qui contraste pour lui, ce n'est pas *il mange* et *le chat mange*, mais bien *il mange* et *le chat il mange*. Ce fait constitue, à n'en pas douter, un argument supplémentaire pour voir dans ce *il* un morphème de 3<sup>e</sup> personne.

De prime abord, considérer les clitiques sujets comme des morphèmes de flexion peut paraître surprenant, influencés que nous sommes par nos pratiques orthographiques (l'orthographe les traite comme des mots) et par toute une tradition qui nous a accoutumés à analyser *il court* comme une séquence "sujet + verbe" de la même façon que *l'homme court*, et donc à considérer ce *il* comme un pro-SN.

Pourtant l'analyse préconisée ici cadre avec plusieurs autres observations. Elle permet par exemple de comprendre pourquoi beaucoup de formulations du type *le chat il mange* sont non marquées pragmatiquement, c'est-à-dire dépourvues de la valeur particulière ordinairement attachée aux constructions disloquées (topicalisation, contraste, etc.). C'est ce qu'avait déjà observé Cinque (1977), qui notait que certaines constructions apparemment disloquées sont en réalité énoncées avec une prosodie de phrase liée, sans interruption aucune et sans intonème continuatif sur le constituant détaché (sur ce point voir aussi Berrendonner, 1993).

Cette interprétation du clitique sujet permet également de comprendre pourquoi il existe en français une tendance générale, évidemment réprouvée par les instances normatives, à neutraliser le genre grammatical de ces formes par généralisation du masculin. Cette neutralisation du genre pourrait bien constituer un indice supplémentaire d'une absence de valeur anaphorique, voire référentielle, de ces clitiques. Frei (1929) déjà avait observé ce phénomène, dont voici quelques attestations :

- (2) *Les vieilles femmes ils sont toujours à causer* (in : Frei 1929 : 145)
- (3) *Je souhaite que la lettre il vous trouve toujours de même* (idem : 146)
- (4) *On peut faire parfaitement des enquêtes sociolinguistiques où la situation soit une variable. Ça a été fait aux Etats-Unis où tu prends une même personne, tu lui mets*

**CALaP - n°24**

*un micro-cravate et il s'enregistre dans toutes les situations de sa vie quotidienne et professionnelle. (in : Langage et Travail 1, 1990 : 27)*

- (5) *Ici, on pourrait penser que la personne qui a dit l'"entièreté" avait dans l'idée de dire l'"intégralité". Il a alors adopté le suffixe -ité > -eté. (copie d'étudiant, Univ. de Fribourg, 1995)*
- (6) *L'introduction de mécanismes économiques de marché dans l'enseignement n'est-il pas inévitable ? (presse, 1998)*
- (7) *Personne il veut m'employer. (in : Berrendonner 1993 : 20)*

Dans un cas comme (7), la nature même du constituant apparaissant superficiellement comme détaché interdit pratiquement d'y voir une marque de topicalisation.

Bref, ces observations conduisent à considérer que ce qu'on désigne habituellement par l'appellation de "pronom sujet" est en réalité un morphème flexionnel préfixé au verbe (ou, comme le pense Berrendonner (1993), un fragment de flexif, compte tenu que la flexion est aussi à certaines personnes marquée à droite du radical verbal). Cette analyse explique que ces formes soient aussi solidaires du verbe que le sont les morphèmes temporels.

Il découle de ce qui précède que ce qui détermine la présence, ou (dans une perspective acquisitionnelle) l'émergence du clitique sujet dans les productions verbales du petit enfant, ce n'est vraisemblablement pas une propriété particulière de l'univers du discours (ce qui devrait être le cas, s'il s'agissait d'une forme qui réfère, anaphoriquement ou non), mais bien un automatisme grammatical, autrement dit la morpho-syntaxe. En d'autres termes, le petit enfant qui actualise une forme clitique sujet n'utilise pas cette forme à strictement parler pour référer anaphoriquement (adaptant sa formulation à l'état actuel d'une "mémoire discursive"); il ne fait que fléchir, "accorder" le verbe qu'il utilise. On voit immédiatement que, s'agissant de ces formes, il faut être extrêmement prudent quand on parle de "maîtrise des anaphores" à propos des productions langagières enfantines, du moins si on entend par "maîtrise" un fait sémantique en rapport avec la cohésion référentielle. En tant que fait sémantique, l'anaphore pronominale résulte fondamentalement d'une accommodation de l'expression à l'état actuel de l'univers du discours. Dans le cas des clitiques sujets, la "maîtrise" observée pourrait bien ne révéler, en réalité, qu'une acquisition morpho-syntaxique sans rapport avec les conduites discursives<sup>38</sup>.

Si cette analyse se révèle correcte, il faut alors admettre que les clitiques sujets et les clitiques objets, directs ou indirects, sont des formes radicalement différentes. Tandis que les premiers sont des flexifs, les seconds sont des pro-SN à part entière ; autrement dit, la différence entre *il* et *le* dans *il le mange* n'est pas qu'une différence de fonction syntaxique ou de cas. Ceci est conforté par le fait que dans l'input langagier du petit enfant, *il la regarde* contraste avec *il regarde la balle*, et éventuellement encore avec *la balle il la regarde*, *il la regarde la balle*. Cette analyse permet corollairement de formuler deux

126 <sup>38</sup> A cette question s'ajoute celle de déterminer à partir de quand, et comment, l'enfant passe d'un simple remplissage phonique de l'espace prosodique qu'occupent ces morphèmes dans l'input langagier, à un véritable paradigme de formes s'opposant autrement que comme de simples variantes combinatoires. Sur cette transition entre "fillers" et morphèmes en français, voir par exemple Kilani-Schoch & Dressler (2000).

hypothèses : d'une part que les morphèmes flexifs préfixés sont acquis indépendamment des pronoms anaphoriques "vrais"; d'autre part, qu'ils doivent vraisemblablement apparaître avant ces derniers dans le développement langagier de l'enfant. Cette seconde hypothèse me paraît confirmée par les observations que rapporte Jisa (2000).

Reste le problème de l'interprétation, dans le langage du petit enfant, d'une expression comme *il mange*. L'analyse que je viens de proposer implique qu'on considère *il mange* comme une forme purement et exclusivement prédicative, donc pratiquement a-référentielle<sup>39</sup>. Je ne vois pas personnellement ce que pourrait avoir de scandaleux une telle description. Fondamentalement, la référence est un phénomène de conjonction et de synchronisation de l'attention. Or ce processus ne se traduit pas obligatoirement par des segments linguistiques, *a fortiori* en situation d'interaction en face à face. Cela veut dire que pour le linguiste, la référence n'est pas toujours causalement localisable dans l'occurrence d'une expression. En réalité, elle est souvent pour le sujet parlant un fait de pure représentation, de pure intersubjectivité "vécue", inférée d'une synchronisation attentionnelle, et du fait qu'il va de soi que toute prédication se fait "à propos" d'un référent.

La conception des clitiques sujets esquissée ci-dessus demanderait évidemment à être développée. Il faudrait en particulier distinguer le statut de ces formes dans le langage de l'adulte et dans celui de l'enfant. Cela dit, il me paraît que si cette conception peut se discuter concernant la grammaire de l'adulte (notamment quand il s'agit de décrire des exemples comme (1), dans lequel j'ai interprété les clitiques sujets comme pleinement référentiels et anaphoriques), elle est beaucoup moins contestable quand il s'agit de décrire la grammaire du petit enfant. C'est que l'input langagier de l'adulte est grammaticalement beaucoup plus hétérogène que celui de l'enfant<sup>40</sup>.

Tels sont les deux points que je voulais soumettre à discussion pour cette table ronde.

Denis Apothéloz  
Université de Nancy 2, ATILF

## BIBLIOGRAPHIE

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève, Librairie Droz.

---

<sup>39</sup> Incidemment, cette idée rencontre ce que Vygotsky (1962:139) écrivait à propos du langage intérieur : à savoir que, précisément, c'est un langage qui tend à être purement prédicatif. A l'appui de cette hypothèse, Vygotsky ajoutait : *If the thoughts of two people coincide, perfect understanding can be achieved through the use of mere predicates.*

<sup>40</sup> La critique sous-jacente à ce qui précède s'adresse d'abord, s'agissant de langage enfantin, à certaines de mes publications (notamment Apothéloz 1995).

- Apothéoz, D. & S. Pekarek Doehler (sous presse). Nouvelles perspectives sur la référence : des approches informationnelles aux approches interactionnelles. *Verbum* 25, 2003, n° 2, 109-136.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics* 24, 65-87.
- Berrendonner, A. (1993). Sujet zéro. In : S. Karolak, T. Muryn (éds), *Complétude et incomplétude dans les langues romanes et slaves. Actes du 6<sup>e</sup> colloque international de linguistique romane et slave*, Cracovie, 1991. Cracovie : Wydawnictwo Naukowe WSP, 17-45.
- Bosch, P. (1983). *Agreement and anaphora. A study of the role of pronouns in syntax and discourse*. London : Academic Press.
- Cinque, G. (1977). The movement nature of left dislocation. *Linguistic Inquiry* 8, 397-412.
- De Weck, G. (1998). Anaphoric cohesion in young language-impaired and normally developing children. In : A. Aksu-Koç, E. Erguvanli-Taylan, A.S. Özsoy & A. Küntay (eds), *Perspectives on Language Acquisition. Selected papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Istanbul : Bogaziçi University, 292-308.
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Bellegarde : Société anonyme des arts graphiques de France. Réédition : Genève, Slatkine Reprints, 1971.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gundel, J.K., N. Hedberg & R. Zacharski (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language* 69, 274-307.
- Gundel, J.K., N. Hedberg & R. Zacharski (2000). Statut cognitif et forme des anaphoriques indirects. *Verbum* 22, n° 1, 79-102.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In : M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France, 83-115.
- Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives : a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics* 38-3, 591-620.
- Kilani-Schoch, M. & W.U. Dressler (2000). Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory ? A case story from the acquisition of French. In : W.U. Dressler, O.E. Pfeiffer, M. Pöchtrager & J.R. Rennison (eds), *Morphological Analysis in Comparison*. Amsterdam : John Benjamins B.V., 89-111.
- Kleiber, G. (1993). L'anaphore associative, roule-t-elle ou non sur des stéréotypes ? In : C. Plantin (éd.), *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris : Kimé, 355-371.
- Pergnier, M. (1986). *Le mot*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reilly, J.S., E.A. Bates & V.A. Marchman (1998). Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language* 61, 335-375.
- Salazar Orvig, A., V. Fayolle, R. Hassan, J. Leber-Marin, H. Marcos, A. Morgenstern, J. Parès, (ici même). Emergence des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge (Mass.) : The M.I.T. Press.
- Walker, M.A., A.K. Joshi & E.F. Prince (eds) (1998). *Centering Theory in Discourse*. Oxford : Clarendon Press.

## Anne REBOUL - La référence chez l'enfant : cohésion et théorie de l'esprit

*The results presented by the speakers show a progression in the acquisition and use of referential expressions, as well as a growing appropriateness of these expressions to context and to hearer's knowledge. This can of course be explained through the acquisition of a range of rules specific to discourse and that would constrain discourse cohesion. Yet, this hypothesis may well not be the only possible one and I will try, in this short paper, to present and defend an account in terms of morpho-syntactic acquisition and a developing theory of mind.*

### 1. INTRODUCTION

La plupart des textes fournis (avant le colloque) aux intervenants de la table ronde semblent remarquablement homogènes : à l'exception possible du texte de Reilly, ils se situent dans une perspective fonctionnaliste sur le langage, où l'acquisition n'est pas ou pas uniquement celle de structures langagières, mais plutôt celle de structures langagières à fonction discursive précise ou, en d'autres termes, celle des marques de la cohésion et notamment des expressions référentielles. A une exception près (Hickman), les articles se concentrent sur les expressions référentielles<sup>41</sup> et à deux exceptions près (De Weck & Schneuwly, Salazar-Orvig) sur leur production dans le cadre de la narration. Enfin, si la plupart des études portent sur des enfants normaux, deux d'entre elles (Reilly et De Weck) testent des populations déficientes, respectivement des enfants cérébro-lésés et des enfants avec un déficit langagier (*language impairment*). Tous les textes mettent en relief la progression de l'acquisition des marques de la cohésion et leur usage de plus en plus approprié en fonction du "contexte" et, notamment, des connaissances considérées ou non comme mutuelles.

### 2. DEUX QUESTIONS PRINCIPALES

Tout ceci, sans qu'il soit bien entendu question de nier la progressivité de l'acquisition ou de mettre en question les résultats, très intéressants par ailleurs, soulève, au moins dans mon esprit profane, deux questions: d'une part, l'acquisition linguistique est progressive — sans quoi on ne voit pas très bien pourquoi l'on parlerait d'acquisition — et on peut se demander pourquoi il faut faire intervenir des facteurs comme le "discours", ou la "cohérence", notions bien difficiles à définir par ailleurs, pour expliquer ce développement; d'autre part, la gestion des expressions référentielles et notamment leur choix dépend des connaissances que l'on considère comme mutuelles et on peut se demander si la plus ou moins grande adéquation entre le choix de l'expression référentielle et la mutualité effective ou non des connaissances ne dépend pas de facteurs extra-linguistiques, comme par exemple, le développement, mis en lumière par un certain nombre d'expériences, de la théorie de l'esprit. Je vais développer rapidement ces deux points.

---

<sup>41</sup> On notera cependant que Jisa considère un grand nombre de structures, notamment les éliminations et les relatives et ne se limite pas aux expressions référentielles explicites.

### 2.1. Le développement des capacités "purement" linguistiques

Dans son intéressant article qui a, pour une linguiste comme moi, l'avantage de donner un grand nombre d'exemples, Jisa met en lumière l'apparition progressive d'un certain nombre de structures linguistiques, du pronom jusqu'aux différents types d'éllision en passant par les relatives. Son article soulève de façon éclatante un problème qui est probablement sous-jacent dans les autres articles qui nous ont été proposés parce qu'elle aborde davantage de structures langagières. On peut en effet se demander si plutôt que d'illustrer le développement conjoint de la morphosyntaxe d'une part et de la cohésion discursive d'autre part, les travaux que nous discutons aujourd'hui ne manifestent pas purement et simplement la maîtrise progressive du langage par les enfants. En d'autres termes, et sauf pétition de principe (cf. § 3), ne s'agit-il pas tout simplement ici de l'acquisition de la grammaire dans un sens chomskyen<sup>42</sup> ? et, en quoi, les travaux considérés montrent-ils le contraire ?

### 2.2. L'acquisition de la théorie de l'esprit

Si, comme il paraît légitime de le penser, le choix des expressions référentielles dépend des connaissances que le locuteur prête à l'interlocuteur, ce choix semble s'appuyer sur une stratégie générale dans et hors de la communication et qui n'a donc rien de linguistique: la stratégie de l'interprète<sup>43</sup>. Différents travaux en psychologie développementale (cf. notamment Leslie 1994 ou Perner 1991) ont montré qu'elle s'appuyait sur une capacité qui semble proprement humaine, la théorie de l'esprit<sup>44</sup>. La théorie de l'esprit n'est rien d'autre que la base de la capacité à attribuer à autrui des états mentaux et notamment des croyances, des connaissances, des désirs, etc. De nombreux travaux expérimentaux ont montré à partir du paradigme dit "de la croyance fausse" que cette capacité subit un développement dramatique chez les enfants normaux entre 3 et 4 ans. Dans l'expérience canonique de la croyance fausse ou expérience "Sally et Ann", on montre à des enfants la situation suivante: Sally a une boîte et Ann a un panier et une bille ; Ann met la bille dans son panier et sort: Sally prend la bille et la met dans sa boîte; Ann revient. L'expérimentateur demande aux enfants où Ann va aller chercher la bille. Entre trois et quatre ans les réponses subissent un changement majeur: les enfants plus jeunes répondent qu'Ann va aller chercher la bille **là où elle est effectivement**, c'est-à-dire dans la boîte de Sally ; les enfants plus âgés répondent qu'Ann va aller chercher la bille **là où elle croit qu'elle est**, c'est-à-dire dans son panier. D'autres expériences du même type ont été développées et tous les résultats semblent converger vers l'acquisition d'une nouvelle capacité entre trois et quatre ans : la capacité à attribuer des croyances fausses. Cette capacité ne peut s'expliquer que par l'acquisition d'une capacité sous-jacente, celle de se

---

<sup>42</sup> L'acquisition de la grammaire dans un sens chomskyen désigne la théorie selon laquelle le langage n'est pas appris à partir de rien, mais acquis à partir d'un certain nombre de paramètres innés. CF. Pinker 1994 pour un exposé accessible.

<sup>43</sup> Cf. Dennett 1990.

<sup>44</sup> La nature de la théorie de l'esprit (théorie ou simulation) fait l'objet de nombreux débats philosophiques et psychologiques (cf. Davies & Stone 1995a et 1995b, Carruthers & Smith 1996). Je ne les reprendrai pas ici malgré leur intérêt dans la mesure où ils ne sont pas indispensables à mon propos.

représenter qu'autrui peut avoir des croyances ou des connaissances différentes de celles que l'on a, que l'on peut avoir des connaissances qu'il n'a pas, ou qu'il peut avoir des croyances fausses. Je pense qu'avant de postuler l'acquisition de marques de la cohésion en tant que telles, il faudrait peut-être prendre la précaution de vérifier jusqu'à quel point ce type de mécanisme et son acquisition joue un rôle dans la maîtrise grandissante du choix des expressions référentielles. On notera par ailleurs que la maîtrise de la croyance fausse vers quatre ans n'implique pas que l'enfant maîtrise le phénomène, beaucoup plus évanescents, de la différence de connaissance: un individu non encore introduit dans un récit correspond à un déficit de connaissance pas à une erreur et la divergence dans la mutualité des connaissances est probablement de ce fait plus difficile à repérer ce qui expliquerait que l'âge de l'acquisition de la croyance fausse ne soit pas directement apparié à l'âge de la maîtrise des expressions de la cohésion. On notera d'ailleurs que le test de l'opacité, qui porte sur cette capacité plus sophistiquée, ne commence à être réussi qu'un an plus tard (cf. Kamawar et Olson 2000, Robinson et Apperly 2001).

En quoi la théorie de l'esprit peut-elle contribuer au choix des expressions référentielles ? Un exemple, emprunté à Jisa (2000, ex 7, p 600), peut permettre de le montrer :

*- et donc il s'trouve sur la tête d'un grand cerf qui est pas du tout content et il commence à courir vers un précipice et il s'arrête net et le petit Pierre il tombe dans l'eau avec son chien*

Dans ce court extrait, les deux *il* en italiques réfèrent au grand cerf. Cependant, cela n'a rien en soi d'évident et deux coréférences sont possibles : celle vers le petit Pierre et celle vers le grand cerf. Un choix d'expression référentielle plus approprié aurait été *le/ce grand cerf*. La théorie de l'esprit intervient dans la mesure où sa maîtrise permettrait au locuteur de voir que les connaissances de l'interlocuteur ne lui permettent pas de discriminer immédiatement entre les deux coréférences possibles et donc de choisir une expression référentielle qui exclut d'emblée l'une de ces deux coréférences.

### 3. LE DEBAT SCIENTIFIQUE

Le débat scientifique n'est pas seulement souhaitable, il est une condition nécessaire du développement des connaissances. Pour autant, encore faut-il savoir sur quoi on débat. Pour ce faire, l'utilisation de termes précisément définis est indispensable. Or, elle ne semble pas toujours être la règle. On peut notamment s'interroger sur la définition précise de notions comme le "discours", la "cohérence", la "cohésion", l'"anaphore", l'"exophore", etc. et se demander si à chaque fois que ces termes apparaissent, ils se conforment à la définition en question. De ce point de vue, on peut critiquer la plupart des textes proposés ici, qui ne semblent pas se soucier de donner de définitions aux termes employés, alors même que ces termes<sup>45</sup> ne font pas l'objet d'un consensus scientifique bien établi. Ceci a pour conséquence de vider le débat de son sens parce que, d'une part, on ne sait pas de quoi on parle et sur quoi porte le désaccord et d'autre part parce qu'on ne peut pas évaluer la validité des données comme test des hypothèses proposées puisque ces hypothèses restent imprécises. On en sort l'impression d'un débat d'opinions sans assises véritables. Qu'on me comprenne

---

<sup>45</sup> Hormis l'anaphore en grammaire générative, mais ce terme a là une signification bien différente de ce qu'elle est ici.

bien: il n'est pas question de critiquer ici le fait de faire du travail scientifique à partir d'opinions, mais de dire que les opinions en question, si le travail ne veut pas se résumer à une pétition de principe, doivent s'appuyer sur le test d'hypothèses précises, formulées à l'aide de termes soigneusement définis. Si cette règle n'est pas respectée, le débat est stérile.

#### **4. CONCLUSION : la cohérence/cohésion est-elle soluble dans la grammaire universelle et dans la théorie de l'esprit ?**

Je me garderai bien de répondre à cette question, mais je crois qu'elle se pose avec force et je pense qu'il faut y répondre. Avant peut-être d'envisager d'autres expériences, d'autres collections de données, il serait peut-être profitable de confronter les résultats obtenus aux résultats d'expériences psycholinguistiques en morphosyntaxe ou syntaxe d'une part et aux résultats des expériences en psychologie sur le développement de la théorie de l'esprit d'autre part. Ceci permettrait peut-être d'avancer sur la voie d'une réponse à la question posée plus haut: si, en effet, la problématique de la cohérence/cohésion correspond aux deux problématiques disjointes du langage (dans le sens de la grammaire universelle chomskyenne) et de la théorie de l'esprit (capacité non linguistique et qui s'applique aussi hors de la communication), alors on s'attend à des correspondances fortes dans leurs acquisitions respectives. En d'autres termes, l'acquisition des marques de la cohésion serait appariée avec l'acquisition du langage et celle de la théorie de l'esprit, moyennant les précautions indiquées plus haut. Par contre, de fortes divergences seraient l'indice d'un réel niveau d'organisation linguistique, indépendant de la morphosyntaxe et de capacités cognitives non-linguistiques comme la théorie de l'esprit. Dans cette optique, la coïncidence temporelle entre acquisition morpho-syntaxique, acquisition de la théorie de l'esprit et utilisation des marques de la cohésion rendrait le recours à un niveau d'organisation linguistique indépendant inutile ; la non-coïncidence, à l'inverse, pourrait en indiquer la nécessité. Enfin, il serait intéressant de tester les performances d'enfants autistes (par hypothèse déficients en théorie de l'esprit, cf. Frith 1992) dans des tâches comparables à celles proposées ici.

*Anne Reboul*  
*Institut des Sciences Cognitives*  
*CNRS-UMR 5015*  
[reboul@isc.cnrs.fr](mailto:reboul@isc.cnrs.fr)

- Carruthers, P. & Smith, P. (eds)(1996), *Theories of theories of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 90-104.
- Davies, M. & Stone, T. (eds) (1995a), *Mental Simulation*, Oxford, Basil Blackwell, 123-150.
- Davies, M. & Stone, T. (eds) (1995b), *Folk Psychology*, Oxford, Basil Blackwell, 123-150.
- Dennett, D. (1990), *La stratégie de l'interprète*, Paris, Gallimard.
- Frith, U. (1992), *L'énigme de l'autisme*, Paris, Odile Jacob.
- Jisa, H. (2000) : "Increasing cohesion in narratives : a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French", in *Linguistics* 38/3, 591-620.
- Kamavar, D. et Olson, D.R. (2000) : "Children's Representational Theory of Language: Problems of Opaque Contexts", *Cognitive Development* 14, 531-548.
- Leslie, A.M. (1994): "Pretending and believing: issues in the theory of ToMM", in *Cognition* 50, 211-238.
- Perner, J. (1991), *Understanding the Representational Mind*, Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Pinker, S. (1994), *The Language Instinct. The new science of language and mind*, Londres, Allen Lane, The Penguin Press.
- Robinson, E.J. et Apperly, I.A. (2001) : "Children's difficulties with partial representations in ambiguous messages and referentially opaque contexts", *Cognitive Development* 16, 595-615.



## Frédéric FRANÇOIS : Quelques remarques sur la cohérence

*It does not seem possible to draw a definition of "coherence" from what has been said. This is normal: it is unreasonable to think that all genres of texts can or should be coherent in the same way. On the other hand, all texts appear to presuppose, more or less implicitly, that it is "good" to be coherent. But we could wonder whether coherence has its price, and ultimately by what we might describe a text other than its coherence alone.*

**J**e m'aperçois que les considérations ici développées sont bien générales par rapport aux questions concrètes posées au cours de la journée. Veuillez m'en excuser.

**A/** Une remarque introductive : il y a quelques années, la mode a été d'opposer "sciences dures" et "sciences molles". Mais "mou" n'est généralement pas très laudatif. Et, heureusement, l'histoire des sciences dures est plus mouvementée que la seule présentation des résultats enseignés à un moment donné comme "vrais". Il me semble plus raisonnable de noter que les paradigmes des sciences sont plus ou moins fixes : tantôt "on" sait comment il faut penser et on applique les concepts de base, tantôt, au contraire, le développement des sciences entraîne la remise en cause de leurs principes. Ce qui me semble évident, c'est que nous sommes dans ce second cas. Ou plutôt quelque chose d'intermédiaire. Si j'avais noté toutes les définitions de la syntaxe qui ont été données au cours de cette journée ou qui sont sous-jacentes à ce qui a été dit, il y a d'un côté de grandes oppositions, par exemple entre énoncés nominaux et énoncés verbaux que chacun, sans doute, s'accorderait à reconnaître comme relevant de la syntaxe. Mais si on demande à chacun de mettre en place les relations entre syntaxe et morphologie, syntaxe intra- et extra-verbale, syntaxe et organisation textuelle, syntaxe et sémantique ou syntaxe et pragmatique, il est peu vraisemblable qu'on trouve deux auteurs vraiment d'accord sur ce que c'est que "syntaxe". Ce qui importe, c'est qu'il ne saurait s'agir d'utiliser un seul modèle pour décrire « toutes les langues » de la même façon. Les descriptions des langues différentes sont plutôt ce à partir de quoi il devient possible de présenter des notions contrastées de "ce que c'est que la syntaxe".

Et si l'on prend des notions comme "représentations de la pensée de l'autre", il semble que leur intérêt même soit d'être problématiques. En tout cas, il me semble qu'on ne peut dire qu'elles correspondent à des réalités évidentes, dont il n'y aurait pas à se demander comment elles se développent chez l'enfant.

**B/** Pour en venir à l'objet même du débat, il me semble qu'il n'y a pas un objet théorique qu'on pourrait définir de façon claire, nette et précise et qui serait "la" cohérence. En revanche, il m'a semblé entendre circuler un jugement de valeur implicite du genre "la cohérence c'est bien, il faut qu'elle se développe". Je n'ai pas eu l'impression que quelqu'un parlait du principe la cohérence c'est emmerdant " ou de façon plus modérée "pas trop n'en faut". Et, cependant, nous savons bien que sur le modèle des petits enfants qui pour ne pas risquer de faire de fautes produisent les textes les plus courts possible, la meilleure façon d'être cohérent, c'est d'en dire le moins possible ou encore (variante) de répéter du "prêt à penser". Ce qu'on peut aussi illustrer par les variations de notre façon de considérer un changement thématique comme cohérent ou incohérent. Il y a en français

**CALaP - n°24**

(dans les autres langues, je ne sais pas) une expression qui est à *propos* qu'on utilise pour passer de ce que vient de dire l'autre ou de ce qu'on a dit soi-même à un autre domaine qui est aux limites dépassées ou pas, ça dépend de la b n volence du récepteur, du champ de ce dont le rapprochement fait sens.

De la même façon, il n'y a pas *une* façon de poser la question des relations entre la cohérence textuelle et la cohésion si on entend (ce qui de nouveau est objet de discussion infinie) par ce dernier terme l'ensemble des signes grammaticaux dont la répétition ou les rapports contrastés servent d'indicateurs de cohérence. (Et, naturellement cette définition, vague, est discutable).

**C/** Il me semble que ceci ne peut pas être résolu sur le plan de "la langue", mais plutôt des différences entre genres. Il y a au moins deux genres dans lesquels la cohérence ne suppose pas de cohésion grammaticale. D'une part tous les usages du langage où celui-ci se compose d'ordres disjoints pris dans la pratique (qu'on pense à la succession des ordres du chirurgical demandant tel bistouri ou tel autre outil). En quelque sorte inversement, il y a toute une part du langage poétique où les mots ne fonctionnent pas comme renvois à des notions générales ou à des objets particuliers, mais comme des indicateurs de domaines qui font sens par leur seul rapprochement. Ce qui rejoint, si j'ai bien compris, ce que dit M. Corblin sur la façon dont les énoncés fonctionnent comme indicateurs indéterminés de domaine.

Ce matin, Laurent Danon-Boileau a insisté sur la bizarrerie de "une marquise sortit à cinq heures", mais si je dis "un président de la république errait dans les couloirs", il me semble qu'on aura un effet du même genre, parce que on flottera entre un mode de référence banal à un événement (réel ou fictif, c'est autre chose) et un début d'évocation d'un sentiment atmosphérique, une sorte de récit de rêve, un objet indéfini dont on ne sait en quelque sorte pas quoi faire.

**D/** Deux remarques rapides en ce qui concerne le langage des enfants. D'abord, on fait souvent comme si analyser le langage des enfants était une formule équivalente à analyser "le développement du langage chez l'enfant". Il n'y a pas là un développement simple, mais des ébauches retenues ou pas, des façons de se débrouiller avec telle ou telle situation, des évolutions en fonction de ce qui le passionne. Et aussi tout ce qui se passe justement en fonction de ses insuffisances ou de ses manques comme "producteurs d'effets de sens", dans la mesure même où il n'apprend pas du même mouvement les mots et leurs conditions norm es d'emploi. De même qu'une recherche purement quantitative de l'accroissement de la complexité syntaxique, de la richesse lexicale, outre qu'elle butte sur le fait que de tels accroissements aboutissent (heureusement)   des plateaux, risque de masquer les différences des modes de fonctionnement des textes.

**E/** Une autre remarque serait que même si la notion de fonction est en quelque sorte banalisée pour désigner une linguistique qui ne se limite pas à la considération de la formation correcte des énoncés, le problème de savoir ce qu'il faut entendre par "fonction" reste entier. La présence d'un énoncé ou d'une unité peut être une routine, une transgression, un "faire comme" ou une plaisanterie. On sait le peu de pertinence qu'il y a à obliger un adulte ou un enfant à répondre à la question "pourquoi tu as dit ça ?". Anne

Salazar Orvig a insisté ce matin sur l'importance des modes de continuité ou de déplacement dans les relations entre le discours de l'enfant et celui de son interlocuteur. On pourrait de la même façon insister sur l'ensemble des conduites d'ébauches, d'échecs, de reformulations d'un sujet comme donnant une figure de la signification comme mouvement, plutôt que comme actualisation de "fonctions" préalablement définies.

**F/** Plus personne, sans doute, n'étudie maintenant les propos des enfants indépendamment de ceux de leurs interlocuteurs. De même analyser le langage de l'enfant suppose prendre en compte (au moins partiellement) ce qui est porté par le corps, le regard. Autrement dit, on travaille sur le "langage" de l'enfant et non sur la "langue" de l'enfant. Avec le problème que cela est en même temps une ouverture et la source d'une grande difficulté à travailler "scientifiquement" sur un objet ainsi complexifié.

Ce matin, j'ai entendu (vous me reprenez si je me trompe) une citation de Slobin qui disait à peu près : le monde ne nous donne pas des événements. Certes, mais un sujet non parlant, animal et non seulement *infans* est sans cesse en situation de distinguer ce qui est calme, ce qui est stable et ce qui le trouble. On peut remonter très haut dans les espèces et noter qu'une part fondamentale du sens humain et du sens animal est l'opposition du récurrent et du "qu'est-ce qui se passe ?" Il y a là une racine biologique du sens. Bien sûr, le problème est alors de se demander comment cette première opposition à fondement biologique va se modifier pour s'appliquer dans des mondes imaginaires, des mondes impossibles grâce à la culture et principalement grâce au langage (ou plutôt grâce à l'entrecroisement des cultures familiales, scolaires, des médias) comme modificateurs fondamentaux de notre façon de nous rapporter au Monde. Il me semble que notre objet c'est ainsi l'articulation de la communication corporelle et de la communication verbale, du dit et du non-dit. Mais alors "cohérence" n'est-il pas un terme trop restrictif, par rapport à la notion (certes moins exigeante) d' "avoir du rapport avec" ?



## **Résumés CALaP n°24**

### ***Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues***

**Maya Hickmann**

Le développement de l'organisation discursive requiert une mise en relation des formes et des fonctions du langage. Ce développement pose certains problèmes à l'enfant, qu'il doit résoudre afin de maîtriser le système plurifonctionnel particulier qui caractérise sa langue maternelle. Les études consacrées aux productions narratives orales chez l'enfant montrent l'existence de certaines capacités discursives précoces entre deux et six ans, mais également des développements plus tardifs après six ans. Ces aspects de l'organisation discursive chez l'enfant sont illustrés à partir de recherches comparatives inter-langues concernant plusieurs domaines : la référence aux entités, ainsi que la référence temporelle et spatiale. Sont également examinés les différents niveaux de contrôle qui sont mis en oeuvre dans le traitement des marques référentielles, ainsi que la relation entre la cohésion du discours et la structure du récit. L'ensemble de ces résultats montre l'émergence tardive des fonctions discursives du langage, vers six ans, et leur évolution ultérieure jusqu'à dix ans ou même après cet âge. On observe également l'impact de facteurs qui interviennent aux deux niveaux phrastique et discursif de l'organisation linguistique (l'expression des relations syntaxiques et sémantiques dans l'énoncé, le marquage du statut de l'information et des plans du discours). De plus, si certains processus sont universaux, d'autres sont étroitement liés aux propriétés des langues et donnent lieu à une variabilité translinguistique importante. Enfin, avec l'âge, l'organisation discursive implique la maîtrise du système référentiel à différents niveaux de contrôle et fait apparaître une interaction entre cohérence et cohésion au cours du développement. Ces conclusions excluent toute conception de l'acquisition du langage qui ne prendrait pas en compte la multiplicité des facteurs déterminant le développement de l'organisation discursive : la relation entre déterminants structurels et fonctionnels, les propriétés spécifiques des langues, l'interaction entre différentes composantes de l'organisation discursive et le développement cognitif qui entraîne une capacité croissante à planifier et à contrôler le discours.

### ***Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux***

**Harriet Jisa**

Depuis un certain temps une masse considérable de recherches s'est consacrée à l'étude des expressions référentielles dans des textes narratifs produits par des enfants (Warden 1976, 1981, Karmiloff-Smith 1981, 1986, Hickmann 1987, 1991, Bamberg 1987, Wigglesworth 1990, 1997, Kail & Hickmann 1992, Berman & Slobin 1994, Hickmann, Kail & Roland 1995, Van der Lely 1997). La plupart de ces recherches ont examiné les expressions référentielles du point de vue de leur adéquation informationnelle, soit définie ou indéfinie. L'étude proposée ici examine le développement de différentes constructions grammaticales servant à établir la cohésion dans deux contextes de référence définie : le maintien d'un référent à travers des clauses successives et la réactivation d'un référent déjà introduit dans le discours. L'inventaire de structures employées augmente avec le développement, en particulier l'ellipse du clitique sujet et la subordination non-finie.

*Émergence des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms*

**Anne Salazar Orvig, Vincent Fayolle, Rouba Hassan, Jocelyne Leber-Marin, Haydée Marcos, Aliyah Morgenstern, Jacques Parès**

Cet article présente les résultats d'une recherche sur les premiers usages des pronoms de troisième personne, à partir d'un corpus de dialogues de jeunes enfants en situations naturelles, en famille ou en institution (crèche ou école). Les unités relevées sont examinées à partir de différents axes qui apportent autant d'éclairages sur leur fonctionnement : la relation entre mise en mots et inscription de l'énoncé dans le dialogue, le statut attentionnel de l'objet de discours, le rang référentiel et la relation au discours de l'interlocuteur. Le résultat conjugué de ces différentes explorations suggère que les premiers pronoms sont effectivement acquis avec une valeur de type anaphorique et que cette valeur se construit dans et à travers le dialogue avec l'adulte.

*La cohésion anaphorique chez de jeunes enfants présentant des troubles du développement du langage*

**Geneviève de Weck**

Les troubles du développement du langage (dysphasies) sont généralement étudiés du point de vue des difficultés structurales présentées par les enfants. Actuellement, dans le cadre d'une perspective interactionniste, les capacités et difficultés de ces enfants dans la production de discours sont davantage étudiées. Ainsi, cet article se centre sur un aspect de la production discursive, la cohésion anaphorique. Un ensemble de recherches montre que ces enfants ont des difficultés dans l'établissement de la cohésion, et notamment dans la création de liens complets non ambigus. Ils sont toutefois sensibles aux conditions de productions : ils cherchent à adapter leurs modes de cohésion au degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur et au genre de texte à produire, même si les formes linguistiques qu'ils utilisent sont moins souvent appropriées que celles d'enfants tout-venant du même âge. Pour expliquer ces constats, il est fait l'hypothèse que les enfants dysphasiques se construisent des représentations des situations de production – sous-jacentes à l'élaboration discursive – incomplètes et imprécises.

*La cohésion du discours chez les enfants et les adolescents cérébrolésés : analyse de l'usage des pronoms et des conjonctions*

**Virginie Dardier, Judy Reilly, Elizabeth Bates, Corinne Delays & Anne Laurent-Vannier**

L'objectif de cette recherche est d'apporter des données nouvelles sur les capacités pragmatiques, en particulier sur l'usage des pronoms et des conjonctions, d'enfants et d'adolescents cérébrolésés (souffrant de lésions congénitales ou de lésions acquises), en comparant leurs performances à celles de sujets contrôles tout-venants. De plus, ce travail souhaite préciser le rôle des deux hémisphères cérébraux et de la précocité de l'atteinte dans le développement des capacités discursives. Les principaux résultats montrent que les

patients cérébrolésés présentent des difficultés dans l'utilisation des pronoms et des conjonctions. Des analyses complémentaires précisent que les patients souffrant de lésions droites sont souvent plus déficitaires que les patients souffrant de lésions gauches. Enfin, les données recueillies indiquent que des troubles pragmatiques peuvent s'observer en cas de lésions précoces (lésions congénitales) mais aussi en cas de lésions plus tardives (lésions acquises après l'âge de 5 ans).

**RESUMES DES TEXTES DE LA TABLE RONDE**

*Chaînes référentielles et communautés épistémiques*

**Francis Corblin**

A la conversation, on oppose ici les discours à interlocuteurs génériques (DIG). La conversation est régie par la contrainte du désignateur propre, ce qui conduit à la grande pauvreté des chaînes de référence de la conversation. Par définition, les DIG ne sont pas construits sur des communautés épistémiques réelles. Ils reposent sur la simulation de relations de familiarité, ce qui ouvre la possibilité de jouer sur des relations différentes au cours d'un seul et même discours. Cette propriété est à la base de la richesse des chaînes référentielles des DIG.

*Ritualiser, fléchir et référer*

**Denis Apothéloz**

Cet article aborde deux problèmes. – Le premier concerne la norme telle qu'elle est implicitement mise en pratique par les psycholinguistes, aussi bien dans les travaux portant sur l'acquisition que dans ceux portant sur la pathologie langagière. Deux types de normes sont ici distingués : d'une part, les normes relatives aux faits syntaxiques et morphosyntaxiques ; d'autre part, celles relatives à la conventionalité ou à la ritualité des pratiques langagières, propriétés omniprésentes dans l'élaboration des textes et généralement associées à des "genres". Beaucoup de faits discursifs, notamment dans la gestion de la référence et de l'anaphore, sont relatifs à ce second type de norme. – Le deuxième problème concerne l'analyse qui est habituellement faite, dans les travaux sur l'acquisition de l'anaphore, des clitiques sujets. En français, de nombreux arguments indiquent que le statut de ces formes, du moins dans l'input langagier oral du petit enfant, les rapproche davantage de morphèmes flexifs (donc d'un phénomène mécanique d'accord), que d'expressions dont le choix serait dicté par l'accommodation à l'état de l'univers du discours. Ce constat conduit à mettre en doute la valeur référentielle, et partant anaphorique, des clitiques sujets.

*La référence chez l'enfant : cohésion et théorie de l'esprit*

***Résumés CALaP n°24***

**Anne Reboul**

Les résultats présentés par les intervenants montrent une progression de l'acquisition et de la maîtrise des expressions référentielles, ainsi que d'un usage de plus en plus approprié de ces expressions en fonction du contexte et des connaissances d'autrui. Ceci peut bien évidemment s'expliquer par l'acquisition d'un corps de règles spécifiques au discours et qui porteraient sur la cohésion des discours. Cependant, cette hypothèse ne semble pas, en tout état de cause, la seule possible et je vais essayer dans cette courte intervention de présenter et de défendre une analyse en termes d'acquisition morpho-syntaxique d'une part et de développement de la théorie de l'esprit d'autre part.

***Quelques remarques sur la cohérence***

**Frédéric François**

Il ne semble pas possible de tirer une définition univoque de "cohérence" de l'ensemble de ce qui a été dit dans cette journée. C'est normal : il serait déraisonnable de croire que tous les genres de textes pourraient ou devraient être cohérents de la même façon. Par ailleurs, on peut noter que tous les auteurs semblent assumer, plus ou moins implicitement, que c'est "bien" d'être cohérent. Mais cela pose le problème du coût de la cohérence et surtout du danger qu'il y a à n'évaluer un texte qu'en fonction de sa cohérence."

