

Introduction et maintien des référents chez les enfants: rôle de la connaissance partagée

Geneviève DE WECK

Institut d'orthophonie, Université de Neuchâtel (Suisse)

geneviève.deweck@unine.ch

Discourse cohesion is an important aspect of the development of discourse capacities. This paper focuses in particular on the influence of shared knowledge on referent introduction and reference maintenance. The discussion is based on first results of a research program on developmental pragmatics. The children (from 4 to 11 years old) have to tell a story (about two male characters who differ by the actions they do) to an interlocutor who knows it (called «informed interlocutor») and to another one who does not (called «non informed interlocutor»). Examples show that children are not able before the age of six to introduce referents appropriately and to maintain reference without ambiguity. They don't take into account the difference between the two discourse conditions. Children with specific language impairment have the same difficulties, but they subsist at an older age. They show also specificities in the manner they construct their utterances.

1. Introduction

Dans cet article, nous adopterons un double point de vue: d'une part celui de la psycholinguistique développementale, et d'autre part celui de la logopédie – orthophonie, dont un des domaines est l'étude de la pathologie du langage. De ces deux points de vue, nous nous centrerons sur l'introduction et le maintien des référents chez les enfants. Ces mécanismes nécessitent de la part du locuteur une articulation entre le contexte de production, le discours et des aspects de textualisation (grammaire au sens large).

Il est devenu trivial aujourd'hui de dire que les paramètres de la situation d'interaction jouent un rôle dans la production discursive, qu'elle soit polygérée (dialoguée) ou monogérée. Parmi l'ensemble des paramètres influents, la question du destinataire a souvent été abordée en psycholinguistique développementale, comme en pathologie du langage chez les enfants. Tout locuteur se construit une représentation des caractéristiques du destinataire, dont celle du degré de connaissance qu'il partage avec son interlocuteur. Des travaux ont montré que ce degré de connaissance a une incidence sur la façon d'introduire des nouveaux référents dans le discours et de les maintenir.

Pour l'introduction des référents, en situation de connaissance non partagée, on attend plutôt un syntagme nominal (SN) indéfini, ou éventuellement un SN défini dont le référent peut être présupposé par le contexte, ou déterminé au moment de son introduction (exemple: un SN expansé tel que «la maison de Pierre»). Par contre, en situation de connaissance partagée, un SN défini, un pronom personnel, ou un démonstratif sont également possibles. Pour le maintien de la référence, la question qui se pose, en situation de connaissance non partagée, est celle de l'emploi des SN et des pronoms afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté dans l'identification du référent par l'interlocuteur. La question de l'ambiguïté est beaucoup plus relative lorsque locuteur et interlocuteur partagent une certaine connaissance, puisque le second peut, si nécessaire, s'appuyer sur cette connaissance pour désambiguïser le discours du locuteur.

Dans ce qui suit, nous rappellerons tout d'abord rapidement les principales données relatives au développement de cette capacité à introduire et maintenir les référents dans le discours. Dans un second temps, cette thématique sera abordée sous l'angle des troubles du langage. La partie principale de cet article sera consacrée à la discussion d'exemples issus d'une recherche en cours qui regroupe plusieurs équipes francophones¹.

2. Quelques indications développementales

La thématique abordée dans cet article relève d'une question intéressante plus générale: comment les enfants parviennent-ils progressivement à se distancer des conditions de production, pour parvenir à évoquer des référents sans référence directe à la situation de production?

¹ Cette recherche coordonnée par Virginie Laval et intitulée «Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique» a été soutenue par l'ACI *Ecole et Sciences Cognitives, appel à propositions 2001 «apprentissage des langues: dysfonctionnement et remédiations» (France)*. Cinq équipes participent à cette recherche: Laboratoire Langage et Cognition (LaCo), Université de Poitiers–CNRS (V. Laval, J. Bernicot et al.); Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE), Université René Descartes–CNRS (C. Hudelot, A. Salazar-Orvig, E. Veneziano et al.); Institut d'Orthophonie, Université de Neuchâtel (G. de Weck, P. Marro, J. Ingold, S. Jullien, M. Rodi, C. Schwab et S. Willemin); Laboratoire Cognition et Développement (CODE), Université Catholique de Louvain (B. Piérart et al.); Service de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent, Centre hospitalier Henri Laborit, Poitiers (J. Uzé, C. Lamoureux, C. Marcellin et al.).

L'introduction et le maintien des référents ont été étudiés principalement dans deux genres de discours: le récit d'expériences personnelles et la narration, sous forme dialoguée et/ou monogérée. Les situations de narration sont plus intéressantes de ce point de vue, car du fait de la non implication du locuteur dans son texte, la 3^{ème} personne domine et donc les chaînes de référence constituent un élément central du discours. Dans les récits d'expériences personnelles, chez les enfants en tous cas, et dans des situations pédagogiques ou logopédiques, ces chaînes sont très rares, voire quasi inexistantes, à part celle du *je*.

Les travaux auquel nous allons nous référer concernent des enfants à partir de 3-4 ans, c'est-à-dire à partir du moment où ils commencent à avoir un tout début d'autonomie dans la production discursive, au sens d'être capable de produire quelques énoncés juxtaposés ou faiblement connectés qui «racontent» quelque chose. Il ne s'agit donc pas de l'apparition des premières marques de référence, telle que Salazar Orvig les étudie (voir son article dans le présent numéro), dans des dialogues relevant du discours en situation.

Dans les situations tirant vers la narration, une des hypothèses actuellement soutenue (pour une synthèse, voir Hickmann, 2000) consiste à postuler une acquisition relativement tardive (pas avant 7 ans) de la maîtrise des processus anaphoriques, c'est-à-dire de la capacité à introduire de manière appropriée les référents dans le discours, en tenant compte du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur notamment, et à les reprendre de façon intralinguistique dans la suite du discours (par exemple Bamberg, 1987; de Weck, 1991; Hickmann, 2000).

Du point de vue de la prise en compte de la connaissance partagée, des études (Hickmann et al., 1995; Kail & Hickmann, 1992) montrent que ce paramètre a des répercussions très fortes sur les productions des enfants. En comparant les productions des mêmes enfants à propos des mêmes histoires dans deux situations de narration, l'une avec un interlocuteur informé et l'autre avec un interlocuteur non informé, les auteurs constatent que les enfants, pour introduire les référents, utilisent davantage de SN indéfinis en présence d'un interlocuteur non informé et davantage de SN définis avec un interlocuteur informé à partir de 6-7 ans en moyenne. Cette opposition est très marquée vers 9 ans, âge auquel les enfants ont tendance à systématiser leurs modes d'introductions. Précédemment, la tendance générale va encore dans le sens d'une préférence pour les SN définis; vers 11 ans, par contre, les enfants tendent à préférer les SN indéfinis dans les deux situations, comme si ce type d'introduction devenait une caractéristique du genre narratif.

Cette problématique a aussi fait l'objet de travaux interlangues (Hickmann & Hendricks, 1999; Kail & Sanchez y Lopez, 1997). Les tendances générales, qui viennent d'être très brièvement résumées, se retrouvent dans différentes langues, notamment en français, en anglais, en allemand et en chinois. Par

contre, l'utilisation de la «structuration de l'énoncé à des fins discursives» Hickmann (2000: 100) varie davantage d'une langue à l'autre (par exemple en fonction de l'ordre des mots, de la position du sujet ou du verbe, ou de l'emploi de la dislocation).

Ainsi, en tenant compte du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur, on est amené à distinguer des introductions appropriées et inappropriées en fonction de la situation. Les reprises qui suivent ces introductions n'ont alors pas le même statut du point de vue de la cohésion anaphorique: seules les reprises constitutives des chaînes initiées par une introduction appropriée sont anaphoriques, c'est-à-dire relevant d'un fonctionnement intralinguistique; les autres reprises sont non anaphoriques. Du point de vue développemental, si avant 6 ans, les récits contiennent une majorité de reprises non anaphoriques, dont les référents ne sont pas forcément tous explicités, cette tendance s'inverse par la suite, pour aboutir à des textes dotés d'une cohésion anaphorique complète (voir par exemple, de Weck, 1991; Hickmann, 2000).

3. Orthophonie – pathologie du langage chez l'enfant

Dans le domaine de la pathologie développementale du langage, la question qui se pose est de savoir ce qu'il se passe chez les enfants présentant des troubles du développement du langage (dysphasie). Ces troubles sont encore très majoritairement étudiés dans une perspective structurale, dont les tests de langage constituent une illustration très évidente. Or cette perspective ne permet pas d'étudier ce type de question, puisqu'elle ne porte pas d'attention aux conditions de production et qu'elle a une vision assez normative de ce que produire un récit veut dire. Un langage explicite est attendu, même si les interlocuteurs ont tous les images de l'histoire sous les yeux. Dans ce contexte, l'utilisation du pronom personnel *il* pour introduire un référent est considérée comme incorrecte.

La cohésion anaphorique ne peut être abordée que dans le cadre d'études de la production discursive. Ces études, encore trop peu nombreuses, ont tout de même permis de mettre en évidence des troubles discursifs chez des enfants dysphasiques, et notamment des troubles dans l'établissement de la cohésion discursive.

Malgré les différences d'âge des enfants observés, des méthodologies utilisées pour le recueil des données, des genres de discours sollicités et des outils linguistiques d'analyse des productions verbales, les tendances suivantes ressortent des différents travaux actuellement disponibles (pour une synthèse, voir de Weck & Rosat, 2003).

Les enfants dysphasiques présentent des difficultés dans l'établissement de liens complets non ambigus lorsque les conditions de production le requièrent,

à un âge où l'on attend généralement que cette capacité soit maîtrisée. En effet, ces enfants produisent plus de liens incomplets (la marque utilisée ne renvoie pas à un élément du texte) que les enfants tout-venant, mais aussi plus de liens erronés (donnant une information ambiguë ou fausse). Il faut cependant relever que les enfants dysphasiques, malgré leurs difficultés, sont sensibles à la variation des conditions de production. Les travaux de Liles (1985, traduction française de 1996), par exemple, montrent que des enfants dysphasiques de 7 à 10 ans, placés dans une situation où ils doivent raconter un film à deux interlocuteurs différents, l'un avec lequel ils ont regardé le film (interlocuteur informé) et l'autre qui ne le connaît pas (interlocuteur non informé), produisent davantage de liens complets quand ils s'adressent à l'interlocuteur non informé et davantage de liens incomplets quand ils s'adressent à l'interlocuteur informé. Cette tendance est comparable à celle d'enfants tout-venant. Par contre, aucune différence n'est relevée pour les liens erronés qui sont produits par les enfants dysphasiques dans les deux situations avec la même fréquence, contrairement aux enfants tout-venant qui en produisent très peu. Ces liens erronés semblent être une caractéristique des difficultés discursives des enfants dysphasiques.

Dans une étude avec des enfants de 4 à 6 ans, sur des dialogues narratifs avec un adulte peu informé, à propos d'un conte, nous avons pu mettre en évidence des différences entre les enfants dysphasiques et tout-venant (de Weck & Rosat, 2003). Les premiers produisent à tous les âges davantage d'introductions inappropriées qu'appropriées. De même, pour le maintien de la référence, les reprises formulées par les dysphasiques sont plus souvent non anaphoriques qu'anaphoriques, et témoignent d'une diversification des formes moindre que celle observée chez les enfants tout-venant. Ainsi, les enfants dysphasiques ont tendance à introduire les référents dans le discours de façon déictique, et à les ré-introduire, de proche en proche, plutôt qu'à établir des liens intralinguistiques.

4. Quelques exemples d'emplois des unités linguistiques en introduction et en reprise de référents

Les exemples présentés plus bas sont issus d'un programme de recherche en cours (cf. note 1). Ce dernier, qui s'inscrit en psycholinguistique développementale, cherche à étudier des aspects d'interaction, tout en contrôlant certaines caractéristiques des conditions de production, afin de dégager des tendances développementales et comparatives sur la base de données quantitatives.

Ce programme comprend deux parties, l'une relative à la compréhension et l'autre à la production de différents éléments pragmatiques; les exemples discutés dans cet article sont tirés du module production. Ce module vise la production de récits sur base d'images (les enfants racontent toujours sans

avoir les images sous les yeux) dans deux conditions qui diffèrent du point de vue de la connaissance partagée entre les interlocuteurs:

- situation de connaissance partagée: l'enfant raconte l'histoire à un initié, l'expérimentateur avec lequel il a regardé les images et discuté de l'histoire;
- situation de connaissance non partagée: le récit est réalisé pour un interlocuteur profane (présenté à l'enfant comme ne connaissant pas l'histoire).

Au total, les récits de 110 enfants ont été recueillis; ils se répartissent en:

- 4 groupes de 20 enfants tout-venant: 4-5 ans, 6-7 ans, 8-9 ans, 10-11 ans;
- 3 groupes de 10 enfants dysphasiques: 6-7 ans, 8-9 ans, 10-11 ans.

Les résultats quantitatifs n'étant pas encore disponibles, nous nous limiterons, dans la discussion qui suit, à des exemples de récits produits par des enfants tout-venant de 4 et 6 ans et des enfants dysphasiques de 6, 7 et 11 ans. L'objectif de cette discussion est de montrer à la fois des tendances développementales et des différences entre les enfants tout-venant et dysphasiques. Nous aimerions aussi souligner la diversité des formes utilisées par les enfants: en effet, les locuteurs ont toujours des choix dans l'interprétation des conditions de l'interaction langagière, et dans la manière d'actualiser leurs capacités langagières. Nous cherchons aussi à déterminer si ces formes présentent ou non un caractère ambigu.

Nous porterons notre attention sur l'introduction des référents et sur leurs reprises. L'histoire proposée (voir les images en annexe) comprend deux personnages en principe de sexe masculin, et un autre élément narratif central («la pierre»). Dans les deux conditions, la question qui se pose aux enfants est de savoir comment introduire chacun des référents et les reprendre, en tenant compte de la connaissance partagée ou non avec l'interlocuteur. Pour les personnages, il s'agit également de savoir comment les distinguer.

4.1. Enfants tout-venant

Précisons d'emblée que bien des enfants de 4 ans n'arrivent pas à raconter l'histoire, même à l'initié avec lequel ils ont regardé les images et discuté de l'histoire précédemment. Par contre, à 6 ans ils parviennent tous à produire un récit.

1. Cla. (4;10 ans)

*Récit avec le profane²*pro 1 - vas-y je t'écoutecla 18 - les enfants *i(l)s*³ sont rencontrés et lé : et *l'autre* il l'a poussé alors *l'autre* il a décidé de l- *l'autre* d(e) le repousserpro 2 - hmhmcla 19 - alors après *il* est tombé sur la tête et y avait des fourmis alors *i(l)* pleurait et après / après *il* l'a aidé à REI(e)verpro 3 - d'accordcla 20 - et c'est com- et après c'est fini*Récit avec l'initié*

exp 20 - alors vas y

cla 21 - y avait *les deux enfants* qui sont rencontrés et *l'autre* il l'a poussé par- et *l'autre* il avait décidé d(e) le repousser / alors après *il* est tombé sur la tête et y : avait des fourmis alors *i(l)* pleurait / alors après *il* a aidé à l(e) rel(e)ver

exp 21 - d'accord elle se termine comme ça ton histoire? oui ah ben c'est très bien elle est très jolie

Dans ces deux récits produits par le même enfant, les deux personnages sont introduits de la même façon (par un SN défini, cla 18: *les enfants i(l)s*; cla 21: *les deux enfants*), quel que soit l'interlocuteur. Par la suite, les mêmes unités sont utilisées pour introduire séparément les deux garçons et les révoquer (cla 18, 19 et 21: reprises par des pronoms indéfinis et personnels). Avec le profane, seul le nombre d'enfants (cla 21: *les deux enfants*) est en plus explicité. L'absence de distinction précise des deux personnages (à part *l'autre*) entraîne une difficulté pour le profane à comprendre «qui fait quoi».

2. Kas. (4;8 ans)

Récit avec l'initié

exp 18 - alors vas-y / je t'écoute

kas 17 - euh euh euh : euh hm : *les deux garçons ils* se voient *il* fait coucou et puis et p(u)is *l'autre* il se pousse et puis *l'autre* aussi et puis et puis l(e) (pe)tit garçon bleu *i(l)* pleure et puis et puis (*bruit de bouche*) et puis *ils* se sont pardonnés

exp 19 - d'accord ben c'est très bien

² Les conventions de transcription suivantes ont été adoptées: l'enfant est identifié par les trois premières lettres de son prénom; l'adulte soit par pro (pour profane), soit par exp (pour expérimentateur); les tours de parole sont numérotés pour chaque locuteur; les soulignements indiquent les chevauchements, les «:» l'allongement d'une syllabe, les majuscules les accentuations, les «?» l'intonation montante, les «/» les pauses brèves, les «xxx» des passages incompréhensibles; entre crochets sont notés en phonétique des mots tronqués ou incorrects sur le plan phonologique.

³ Les italiques sont introduites pour signaler les introductions et les reprises de référents discutés.

Récit avec le profane

- pro 1 - alors qu'est-c(e) que c'est ton histoire?
 kas 18 - euh y a *des gamins* qui se voient et p(u)is *il* fait coucou et *l'autre i(l)* s(e) pousse et *l'autre* aussi *le : p(e)tit garçon bleu i(l)* pleure et puis *ils* redeviennent z=amis
 pro 2 - et elle s(e) finit comme ça l'histoire? t'as rien oublié? / ah elle est très belle ton histoire je t(e) remercie beaucoup

Dans les récits de kas, l'introduction conjointe des deux personnages est différente selon que l'interlocuteur est profane (kas 18; SN indéfini: *des gamins*) ou initié (kas 17; SN défini avec redoublement: *les deux garçons ils*). Par la suite, les deux garçons sont introduits et repris séparément par les mêmes unités: pronoms personnels, indéfinis et SN définis (cf. kas 17 et 18). Lorsque les deux garçons sont repris ensemble, kas utilise un pronom personnel pluriel (*ils* se sont pardonnés; *ils* redeviennent z=amis). On notera que l'évocation séparée des garçons est réalisée une fois dans chaque récit par un SN défini expansé avec un adjectif (*l(e) (pe)tit garçon bleu*), mais cette précision ne permet pas d'identifier le personnage si l'on ne connaît pas les images (cf. situation du profane).

3. Luc. (4;5 ans)

Récit avec l'initié

- luc 41 - i bah *le monsieur la dame* se dis- se disaient bonjour après *le monsieur* dit t'as pousse *la dame* par- parce que *el(le)* devait *el(le) lui* a fait mal et et p(u)is après *la dame* pousse *le monsieur* et p(u)is *i(l)* s'est fait mal *i(l)* a pris le talon ça (*reniflement*) au bout du *caillou* et p(u)is *i(l)* est tombé alors alors *i(l)* a pleuré et p(u)is *la dame* l'a l'a aidé à ramasser
 exp 42 - elle est finie ton histoire?
 luc 42 - ouais
 exp 43 - d'accord ben c'est très bien

Récit avec le profane

- pro 1 - alors *i(l)* parait que t(u) as une histoire à m(e) raconter?
 luc 43 - oui c'est l'histoire que j'ai vue
 pro 2 - alors c'est quoi?
 luc 44 - ben *le monsieur et la dame i(ls)* *i(ls)* s(e) disaient bonjour apr- après après la a euh après *l(e) monsieur le la* pousse par(ce) que *el(le) el(le) lui* a fait mal et et p(u)is l : *la dame* pousse *le monsieur* par(ce) que *el(le) lui* a fait mal et p(u)is après l- *le monsieur i(l)* prend le talon par *l(e) caillou* au bout du caillou et p(u)is *i(l)* il est tombé et p(u)is *i(l)* pleure et p(u)is après *la dame el(le)* l'aide à ramasser et c'est tout
 pro 3 - et ça finit comme ça l'histoire?
 luc 45 - ouais
 pro 4 - d'accord ben c'est une jolie histoire dis donc!
 luc 46 - oui

On ne relève pas de différences dans la manière d'introduire les référents (personnages et pierre) selon qu'il s'agit du profane ou de l'initié (luc 41 et 44; SN définis: *le monsieur et la dame; le caillou*). On notera que les personnages sont d'emblée introduits séparément (monsieur - dame) et repris pas la suite soit par des SN définis identiques, soit par des pronom personnels.

L'opposition de genre, possible dans ces cas, lève toute ambiguïté quant à l'attribution des actions aux personnages.

4. Nic. (6;6 ans)

Récit avec l'initié

exp 30 - alors vas y je t'écoute

nic 28 - je dois TOUT redire

exp 31 - oui / avec tout c(e) qu'on : vient d(e) voir là tout à l'heure

nic 29 - ah toutes les images alors

exp 32 - mm

nic 30 - en fait euh la première image en fait c'est *les deux garçons* et ben i(l)s i(l)s : s(e) saluent et p(u)is :: // et p(u)is dès qu'i(l)s sont approchés dans la deuxième image et ben : i(l)s : commencent à faire d(e) la bagarre

exp 33 - oui

nic 31 - et p(u)is apr :- après et ben y *en a un qui* pleure pa(r)c(e) que *i(l) lui* a fait *il* a fait très très mal et ben donc euh *i(l)* pleure et p(u)is ap- dans la dernière et ben il euh *i(l) lui* donne la main et p(u)is après j'ai rien vu

exp 34 - d'accord

Récit avec le profane

pro 1 - i(l) paraît qu(e) t(u) as une histoire à : m(e) raconter? ouais? alors vas y je t'écoute

nic 32 - en fait il y a *deux garçons* et ben *i(l)s* s(e) saluent et p(u)is dès que : y a *i(l)s i(l)s* sont à côté et ben y *en a qui* : *qui l(e)* tape et après *l'autre i(l) l(e)* retape / et p(u)is : après et ben / *i(l)* pleure et après euh : *celui qui lui* a fait mal et ben *i(l) lui* r(e)donne la main

(3 sec)

pro 2 - d'accord

nic 33 - et c'est fini

pro 3 - et ça finit comme ça? / hm d'accord

La première introduction des personnages est différente selon que le récit est produit pour l'initié (nic 30; SN défini: *les deux garçons*) ou le profane (nic 32; SN indéfini: *deux garçons*). Par la suite, dans les deux récits, les personnages sont repris par des pronoms personnels pluriels. Par contre, quand il s'agit de les mentionner pour la première fois séparément, nic le fait uniquement par des pronoms, soit indéfinis (nic 31: *y en a un qui*; nic 32: *l'autre*) soit personnels (nic 31: *i(l)*). Il y a donc dans les deux cas une certaine ambiguïté par manque d'explicitation des acteurs des événements. On relève toutefois l'apparition de formes du type *celui qui* (nic 32) (avec le profane) qui permet d'identifier un personnage par une action qu'il a réalisée précédemment.

5. Jul. (6;9 ans)

Récit avec l'initié

jul 22 - en fait euh *les garçons* se poussent

exp 27 - mm

jul 23 - après euh :: *il* tombe sur *un caillOU* : / après sa chaussure est déformée :: après sa chaussure n'est plus déformée euh :: m'en souviens plus après (*bruit de la bouche*)

Récit avec le profane

- pro 1 - alors / t' as une histoire à m(e) raconter? alors vas-y j(e) t'écoute
 jul 25 - en fait euh y a *un garçon* qui *le* pousse après euh y en a *un autre* qui *le* pousse /
 et p(u)is euh ::
 (10 sec)
 jul 26 - p(u)is après *il le* pousse encore sur *un caillou* après *l'autre il le* pousse sur un
 encore sur *un caillou* / et puis : euh :::
 (9 sec)
 jul 27 - (*baille*)
 pro 2 - qu'est-c(e) qui s(e) passé après?
 jul 28 - après après il l'a encore poussé et après *i(ls)* sont *il l'a* relevé *il* dit «non» *il* dit
 «non je vais me relever tout seul» et c'est fini
 pro 3 - et elle finit comme ça l'histoire? d'accord

L'introduction des personnages est réalisée différemment avec l'initié et le profane: avec le premier, les deux personnages sont introduits de façon déictique avec un SN défini (jul 22: *les garçons*); avec le profane, ils sont introduits séparément par un SN indéfini et par un pronom personnel (jul 25: *y a un garçon* qui *le* pousse). Par la suite, il n'est pas aisé de savoir qui fait quoi, mais cela l'est un peu plus dans la production avec le profane, dans la mesure où les personnages sont introduits séparément et où ils sont repris avec l'opposition du SN indéfini (jul 25: *un garçon*) et du pronom indéfini (jul 25: *y en a un autre* qui *le* pousse). Ces formulations restent toutefois ambiguës, dans la mesure où elles pourraient faire penser qu'il y a trois personnages et non deux. Quant à la pierre, elle est introduite dans les deux récits par un SN indéfini (jul 23 et jul 26: *un caillou*).

Ainsi, avec l'initié, une introduction déictique et une introduction appropriée se côtoient. Cette juxtaposition, dans une même production, est bien connue dans les travaux sur l'acquisition (de Weck, 1991). Plusieurs éléments peuvent expliquer la présence d'un SN défini (jul 22: *les garçons*) suivi d'un SN indéfini (jul 26: *un caillou*):

- la place de l'introduction: début vs au cours du récit;
- la nature de l'élément narratif: personnage vs objet;
- le type de syntagme: SN sujet vs syntagme prépositionnel.

On est donc en présence de facteurs à la fois discursifs (niveau global) et syntaxiques (niveau local).

6. Aga. (6;11 ans)

Récit avec l'initié

- exp 10 - vas-y je t'écoute
 aga 9 - il était une fois une *un p(e)tit garçon* une *p(e)tite fille* qui s(e) prom(e)naient et à un moment *i(ls)* se sont rencontrés / alors *le p(e)tit garçon* *lui* dit bonjour mais : et puis : // à un moment *il* a trébuché sur *une pierre* / *il* est tombé sur *la p(e)tite fille* *la p(e)tite fille* croyait qu' *i(l)* voulait *la* pousser alors *i(l)* *l'a* poussé sur *une pierre* / et : *le p(e)tit garçon* a pleuré parce que ça faisait mal / alors : euh :
 (4 sec)

- aga 10 - et ben elle après *el(le) lui* a pris la main *el(le) lui* a demandé "est c(e) que ça va ?"
 et *el(le)* s'est excusée
 exp 11 - d'accord!

Récit avec le profane

- pro 1 - t(u) as une histoire à raconter c'est ça? alors vas y je t'écoute
 aga 11 - il était une fois *un p(e)tit garçon et p(e)tite fille* qui s(e) prom(e)naient et *i(l)s* se sont rencontrés en chemin / et le *p(e)tit garçon i(l)* voulait venir *lui* dit bonjour et à un moment *il* a trébuché sur *une pierre* et *il* est tombé sur *la p(e)tite fille* alors *la p(e)tite fille el(le)* croyait que : le que :: *le p(e)tit garçon* voulait *la* pousser alors euh *la p(e)tite fille el(le)* l'a poussé *elle* a poussé : *le p(e)tit garçon il* est tombé sur *une pierre* sur *la pierre* et : *il* a pleuré alors *la p(e)tite fille / el(le)* : *lui* a pris la main et *el(le)* s'est excusée *elle* a dit pardon
 pro 2 - et elle finit comme ça l'histoire? / ouais?

On n'observe pas de différence entre le profane et l'initié, dans la mesure où les deux productions sont réalisées sous forme de narration (avec une origine temporelle, des organisateurs temporels, des temps du verbe au passé) et avec des chaînes anaphoriques bien élaborées pour tous les éléments narratifs (personnages et pierre): introductions sous forme de SN indéfinis (aga 9 et aga 11) et reprises sous forme de définitivisations, parfois avec dislocation, ou de pronoms personnels seuls. A noter que l'enfant choisit de distinguer les deux personnages par le genre (garçon et fille). Ces récits constituent des exemples d'un fonctionnement anaphorique de base.

Quant aux ambiguïtés, on n'en relève que deux dans la production avec l'initié. D'une part, dans «alors *i(l)* l'a poussé sur une pierre» (avant-dernière ligne de aga 9), le pronom personnel masculin *il* renvoie au garçon alors que c'est l'autre personnage qui pousse: étant donné la distinction opérée par l'enfant, le pronom devrait être féminin, comme c'est le cas dans le récit avec le profane. D'autre part, la seconde occurrence de la «pierre», sous forme d'un SN indéfini (avant-dernière ligne de aga 9: *une pierre*), laisse supposer qu'il s'agit d'une autre pierre, alors qu'il parle toujours de la même pierre; dans le récit avec le profane, l'enfant se reprend (*il* est tombé sur *une pierre* sur *la pierre*) et confirme bien qu'il s'agit de la même pierre que précédemment.

4.2. *Enfants dysphasiques*

Les enfants dysphasiques, âgés d'au moins 6 ans, n'ont pas pu tous produire un récit, malgré les interventions de relance de l'adulte. Ils frappent par la brièveté de leurs tours de parole, rendant parfois nécessaires les répétitions - reformulations de la part de l'interlocuteur. Comparés aux enfants tout-venant plus jeunes, ils manifestent une difficulté à tendre vers la monogestion. De ce fait les dialogues sont souvent plus longs que ceux co-construits avec les enfants tout-venant.

7. Lin. (6;7 ans)

Récit avec l'initié

lin 55 - alors / *le garçon* / *i* pousse *la fille* /
 exp 1 - hmhm
 lin 56 - après / *la fille* / *elle* pousse *le garçon* / après <3 sec> hm <3 sec> *i(l)* tombe assis
 exp 2 - hmhm
 lin 57 - *i(l)* pleure
 exp 3 - ouais
 lin 58 - après *i(l)s s(e)* serrent la main
 exp 4 - d'accord / *t(u)* as tout raconté?
 lin 59 - ouais
 exp 5 - *t(u)* as rien oublié?
 lin 60 - non

Récit avec le profane

pro 1 - ben *j(e)* t'écoute
 lin 62 - alors heu: / *le garçon i(l)* pousse *la fille* /
 pro 2 - hmhm
 lin 63 - après *la fille elle* pousse *le garçon*
 pro 3 - hmhm
 lin 64 - *pi* après *i(l)* tombe assis *l(e) garçon* / *i(l)* pleure
 pro 4 - hmhm
 lin 65 - *pi* après *i(l)s s(e)* serrent la main
 pro 5 - *pi* après *i(l)s* se serrent la main
 lin 66 - ouais
 pro 6 - et puis / *y* a encore quelqu(e) chose
 lin 67 - non
 pro 7 - non / *t(u)* as tout raconté?
 lin 68 - hmhm

Pour introduire les deux personnages, lin utilise, dans les deux récits, un syntagme nominal défini (lin 55 et 62: *le garçon*; *la fille*) qui marque une connaissance partagée avec l'interlocuteur, inappropriée avec le profane. L'effet de l'interlocuteur ne se manifeste donc pas au niveau de l'introduction des personnages. Les reprises sont aussi identiques dans les deux récits: répétitions des SN définis (lin 56: *la fille*) et pronoms personnels (lin 56, 64). Dans la mesure où l'enfant a choisi de distinguer les deux personnages selon le genre, comme luc. (ex. 3) et aga (ex. 6), les reprises ne sont pas ambiguës.

8. Sol. (7;5 ans)

Récit avec l'initié

exp 34 - (...) je t'écoute
 sol 34 - *le [gasõ]* / *i(l)* pleure / non / *le [gasõ] bleu i(l)* va pousser / *le [gasõ] blanc*
 exp 35 - mhm
 sol 35 - euh / *pis* / *le* / *le [gasõ] blanc i(l)* pousse / *bleu*
 exp 36 - ouais
 sol 36 - *pis* / *i(l)* *y* a pouss / *i(l)* *y* a [pole] / non poussé très fort /
 exp 37 - mhm il a poussé très fort / et puis
 sol 37 - *pis* avait [pole] / [prole] la tête
 exp 38 - *i(l)* s'est / *i(l)* s'est tapé la tête
 sol 38 - mhm
 exp 39 - et puis qu'est-ce qui se passe à ce moment-là?
 sol 39 - *pis* euh / donné / sont contents / donné la main

- exp 40 - d'accord / d'accord / i(l)s sont contents i(l)s se sont donné la main // et le [gasõ]
bleu
sol 40 - bleu
exp 41 - il est tombé par terre
sol 41 - [pa] terre
exp 42 - et puis i(l) se passe quoi à ce moment-là?
sol 42 - [Escy]
exp 43 - juste avant / i(l) se passe pas encore quelque chose?
sol 43 - a colère
exp 44 - ouais
sol 44 - la colère / a poussé *le [gasõ]*
exp 45 - d'accord
sol 45 - *i(l)s* sont donné la main / sont contents / donné la main / [Escy]
exp 46 - i(ls) s'excusent / d'accord / c'est tout ton histoire
sol 46 - mhm

Récit avec le profane

- pro 2 - alors je t'écoute
sol 48 - alors / le / *le [gasõ]* / le [gasõ] a poussé / bleu / poussé la // poussé *blanc*
pro 3 - ouais
sol 49 - et / après a xxx la colère
pro 4 - mhm
sol 50 - la colère de / colère
pro 5 - mhm
sol 51 - pis a poussé / blanc a poussé *le bleu* // très fort
pro 6 - ouais
sol 52 - et / a [pole] a / a fait mal à la tête
pro 7 - ah ouais
sol 53 - pi::s / après / fait / m::h / a fait / des / a donné la main / a fait / content / a / a / a dit
[escy]
pro 8 - ah ouais / à la fin
sol 54 - mhm
pro 9 - pis l'histoire est finie?
sol 55 - ouais

Les deux personnages sont introduits d'emblée de façon distincte, mais au moyen d'un SN défini, que l'enfant interagisse avec l'initié ou avec le profane (sol 34 et 48: *le [gasõ] bleu i(l)*; *le [gasõ] blanc*). Les reprises consistent ensuite soit en SN définis, répétition de l'introduction, soit en pronoms personnels de 3^e personne. On notera que les SN définis en position sujet sont généralement accompagnés d'une dislocation. L'évocation conjointe des deux personnages est réalisée par des pronoms de 3^{ème} personne du pluriel.

Dans les deux productions, certaines marques, surtout des pronoms clitiques sujets, sont absentes. Par exemple, dans *donné / sont contents / donné la main* (sol 39), une unité est requise, puisqu'il s'agit de parler des deux personnages et non plus d'un seul; à noter qu'en sol 45, une marque est produite. De même en sol 51 (*pis a poussé / blanc a poussé le bleu // très fort*) et suivants, une marque est absente. Ces cas ne peuvent être interprétés comme des anaphores-zéro: en effet, pour que ces absences de marque soient interprétées comme telles, une expression référentielle explicite et dans la même fonction syntaxique devrait les précéder dans le co-texte proche. On

relèvera enfin une certaine variation dans l'actualisation de ses capacités: sol utilise une marque dans certains cas, et pas dans d'autres.

9. Sve. (11;1 ans)

Récit avec le profane

- pro 1 - paraît qu(e) tu as une histoire à m(e) raconter / alors tu m(e) la racontes?
 sve 35 - ben c'est *deux garçons* // qui voulaient : s s(e) dire salut
 pro 2 - ouais
 sve 36 - i avait *un caillou* au milieu du ch(e)min
 pro 3 - hein
 sve 37 - *il* est tombé *le garçon de : droite*
 pro 4 - ouais
 sve 38 - pi heu : <5 sec> pi après i(l) *i(l)* tombe en avant
 pro 5 - hmhm
 sve 39 - pi après i(l) *i(l)* pleure
 pro 6 - hmhm
 <3 sec>
 sve 40 - pi quand *il* a fini d(e) pleurer / i(l) *i(l)* pleure moins / pi après *i(l)* pleure plus / pi heu : / pi heu <3 sec> *i(l)s* s(e) disent salut
 pro 7 - *i(l)s* s(e) disent / *i(l)s* s(e) redisent au revoir
 sve 41 - non salut
 pro 8 - salut
 sve 42 - parc(e) qu'avant *i(l)s* s(e) disaient pas parce qu'*il* était ::// *il* est tombé
 pro 9 - hmhm / t(u) as fini ? / merci / c'est bien / j(e) vais chercher Céline

Récit avec l'initié

- exp 36 - alors maintenant / tu l'as racontée à quelqu'un qui la connaissait pas / tu vas la raconter une dernière fois / sans rien oublier / de nouveau à moi
 sve 43 - ben / *i(l)s* s(e) disent salut / *i(l)s* voulaient se dire salut
 exp 37 - *i(l)s* voulaient s(e) dire salut
 sve 44 - pi y a *un caillou* au : milieu du ch(e)min
 exp 38 - y avait un caillou / ouais
 sve 45 - pi après heu / *i(l)* tombe / pi *i(l)* tombe en avant
 exp 39 - ouais
 sve 46 - pi heu / après *i(l)* pleure
 exp 40 - après *i(l)* pleure
 sve 47 - pi heu // avant ça *i(l)* tombe encore / j(e) sais pas comment
 exp 41 - *i(l)* tombe encore / avant ça / ouais
 sve 48 - pi après *i(l)* pleure / pi après heu : *i(l)s* s(e) disent heu salut
 exp 42 - *i(l)s* s(e) disent salut / d'accord / tu veux raconter quelque chose / ou tu as tout dit / d'accord alors / super

Dans cet exemple, l'enfant tient compte de la non connaissance de l'histoire par le profane: il explicite dans le premier énoncé les deux personnages de l'histoire (sve 35: *deux garçons*). Il précise plus loin lequel des deux personnages est tombé (sve 37: *il* est tombé *le garçon de: droite*), mais n'évoque jamais le deuxième personnage seul. Ainsi, il n'y a pas d'ambiguïté. A noter que l'expression *le garçon de droite* n'est tout à fait pertinente que si l'on connaît les images (ce qui n'est pas le cas du profane). Par contre, dans le récit avec l'initié, l'enfant n'explicite aucun personnage et utilise le pronom de 3^e personne *i(l)*, qu'il s'agisse d'un seul personnage ou des deux, en introduction et en reprises. Quant à «la pierre», elle est introduite par un SN indéfini dans les deux récits.

Avec l'initié, on retrouve cette juxtaposition d'introductions déictiques (sve 43: *i(l)s s(e) disent salut*) et appropriées (sve 44: *un caillou*), que l'on avait déjà rencontrée chez jul. (ex. 5). Chez sve, deux facteurs identiques à ceux évoqués pour jul paraissent pertinents:

- la place de l'introduction: début vs au cours du récit;
- la nature de l'élément narratif: personnage vs objet.

Par contre, le type de syntagme ne semble pas jouer de rôle, mais plutôt le fait que la production de cet enfant est assez morcelée: est-ce le fait de l'interlocuteur qui répète souvent ce que dit l'enfant? Ou bien est-ce parce que l'enfant produit des tours de parole ne contenant qu'un seul élément thématique, qui est alors présenté, dans un autre tour de parole, on en dit quelque chose. Cette caractéristique est assez fréquente chez les enfants dysphasiques (de Weck & Rosat, 2003) qui présentent une difficulté à articuler le thème et le commentaire de leur propos.

5. Conclusion

Les exemples qui ont été discutés illustrent le développement de la capacité à introduire des référents dans le discours en tenant compte du degré de connaissance partagée. On a remarqué que les plus jeunes enfants prennent peu en considération cet élément contextuel aussi bien au niveau de l'introduction que du maintien de la référence. Ceci se manifeste par l'emploi d'unités identiques dans les deux conditions de production. A partir de 6 ans, par contre, l'opposition entre des syntagmes indéfinis et définis marque la différence de connaissance partagée. Par la suite, si l'on ne relève plus de différence entre les deux situations, c'est que les enfants produisent dans les deux cas un discours de type narratif caractérisé par des introductions sous forme de syntagme indéfini. Quant au maintien de la référence, le discours des plus jeunes enfants comprend souvent des ambiguïtés référentielles dues à l'emploi de pronoms personnels identiques. Conscients des risques d'ambiguïtés liées au fait que l'histoire à raconter comprend deux personnages masculins qui ne se distinguent que par les actions qu'ils effectuent, les enfants utilisent différents moyens linguistiques progressivement plus complexes (syntagme nominal avec adjectif; syntagme nominal avec des formes de type «celui qui» complétées par une localisation dans les images ou une action qui les caractérise).

Chez les enfants présentant une dysphasie, on relève un décalage par rapport aux enfants tout-venant: certains phénomènes observés chez les plus jeunes se retrouvent encore vers 6-8 ans chez les dysphasiques, comme par exemple l'absence de différence entre les interlocuteurs lors de l'introduction des référents qui est très souvent réalisée par des syntagmes nominaux définis. Quant à la question de l'ambiguïté, on relève diverses stratégies plus

ou moins pertinentes pour la résoudre, comme par exemple de ne parler que d'un personnage et non des deux, ou de considérer qu'il s'agit de deux personnages de sexe différent; dans ce dernier cas, l'opposition de genre évite toute ambiguïté. Cette stratégie est aussi utilisée par les enfants tout-venant.

Enfin, les enfants dysphasiques présentent des spécificités, telles que l'absence de marques linguistiques, et en particulier, pour la thématique qui nous a intéressée, l'absence d'unités en position sujet. On notera que cette absence n'est pas systématique: une même unité est parfois utilisée à bon escient, et parfois omise, ce qui témoigne d'une variation dans l'actualisation des capacités langagières de ces enfants. Ces difficultés sont à la limite entre les niveaux, discursif et intra-énoncé (local), avec des répercussions sur la cohésion du discours. Elles forcent à s'interroger sur les raisons de l'absence. Ces enfants ont-ils compris la fonction des marques de cohésion discursive?

Bibliographie

- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: de Gruyter.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris: Masson.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 83-115). Paris: PUF.
- Hickmann, M. & Hendricks, 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., Kail, M. & Roland, (1995). L'organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles. *Enfance*, 2, 215-226.
- 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 introduction in Spanish children's narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 17, 103-130.
- Liles, B.Z. (1985). Production and comprehension of narrative discourse in normal and language disordered children. *Journal of Communication Disorders*, 18, 409-427.
- Liles, B.Z. (1996). La cohésion dans les narrations d'enfants normaux et dysphasiques. In G. de Weck (éd.), *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 163-187). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.