

# **Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur: quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant**

**Juliane INGOLD\*, Stéphane JULLIEN\*\*  
& Geneviève DE WECK\*\*\***

Institut d'Orthophonie, Université de Neuchâtel (Suisse)

\* juliane.ingold@unine.ch

\*\* stephane.jullien@unine.ch

\*\*\* genevieve.deweck@unine.ch

This paper is about referents' introduction in narrative discourse by normal and language-impaired children (SLI children). It focuses on the linguistic devices used by these two populations to introduce new referents while telling a story to informed and non-informed adult interlocutor. The informed one knows the story, the second doesn't. Depending on shared knowledge between the participants, introductions are considered as appropriate or not. We present here the first results of a research program about developmental pragmatics. They show that non appropriate introductions are more frequent with the non informed adult for both populations. Nevertheless appropriate and non appropriate introductions are not done in the same way and in the same proportions by the two groups, the SLI children produce more non appropriate introductions, they may omit referents or determinants and their development is slower and limited compared to the development of normal children. The differences between the two types of children seem to be quantitative, qualitative and developmental.

## **1. Introduction**

Cet article présente les premiers résultats obtenus dans le cadre du programme de recherche Cognitive impliquant plusieurs équipes francophones, dont celle de l'Institut d'Orthophonie de l'Université de Neuchâtel.

Ce programme<sup>1</sup>, qui a pour objectif général d'étudier le développement des aspects pragmatiques du langage, comprend deux parties. L'une est relative à la compréhension, l'autre à la production de différents éléments pragmatiques. Les résultats évoqués ici concernent la production de récits sur base d'images. L'analyse actuellement en cours s'inscrit dans une approche discursive des productions langagières selon laquelle:

- L'analyse dépasse le niveau phrastique et considère l'ensemble du discours comme une unité, le texte. Dans ce sens, ce cadre théorique s'oppose à l'analyse structurale (Halliday & Hasan, 1976; Apothéoz, 1995).
- Le contexte de production est considéré comme largement signifiant et influençant les productions langagières des participants à l'interaction (Bronckart & Schneuwly, 1991; de Weck, 1991; de Weck & Schneuwly, 1994).
- Le but est d'évaluer l'adaptation et l'adéquation des productions au contexte. Pour tous les genres de texte, on va analyser la planification discursive et le fonctionnement des unités linguistiques.

On peut donc parler d'une approche fonctionnelle, selon laquelle le langage fait intervenir des relations entre formes et fonctions, énoncés et contexte (Hickmann, 2000; de Weck & Rosat, 2003).

## 2. Introduction des référents

Comme l'évoque le titre de l'article, les résultats que nous allons présenter concernent *l'introduction des référents* dans le discours. Par introduction des référents, nous entendons le procédé par lequel, à l'aide de formes linguistiques variées, le locuteur intègre les objets du discours (personnages,

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une recherche intitulée «Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique» à laquelle cinq équipes participent sous la coordination de V. Laval: Laboratoire Langage et Cognition (LaCo), Université de Poitiers – CNRS (V. Laval, J. Bernicot et al.); Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE), Université Paris V-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 et C. Schwab); Laboratoire Cognition et Développement (CODE), Université Catholique de Louvain (B. Piérart et al.); Service de Psychiatrie de l'Enfant et Adolescent, Centre hospitalier Henri Laborit, Poitiers (J. Uzé, C. Lamoureux, C. Marcellin et al.). Soutien de l'ACI Ecole et Sciences Cognitives, appel à propositions 2001, «Apprentissage des langues: dysfonctionnement et remédiations», France.

objets, etc.). Cette introduction se combine avec l'élaboration des chaînes anaphoriques. Elles constituent conjointement deux aspects de la cohésion textuelle qui participe à l'unification du texte, en assurant à ce dernier à la fois une part de continuité et de progression. Pour assurer la cohésion, le locuteur est contraint d'organiser les informations de façon à équilibrer les données nouvelles et les données déjà évoquées.

Les opérations de cohésion nécessitent la sélection de certaines unités linguistiques et leur mise en relation. Comme cela a été dit en introduction, l'utilisation des formes linguistiques dépend du contexte et du cotexte. Diverses unités peuvent être choisies parmi les catégories pronominales et nominales pour introduire un référent, et ce n'est qu'en tenant compte de ces derniers que l'adéquation des marques linguistiques peut être évaluée.

Le choix des marques dépendra tout d'abord de *la présence ou de l'absence des référents dans le contexte d'interaction*. Cet aspect est nommé degré de conjonction, respectivement de disjonction (Bronckart, 1996; de Weck, 1996; de Weck & Rosat, 2003). On parlera de conjonction dans le cas où l'objet du discours est présent dans la situation (ex. récit sur la base d'images présentes) et de disjonction si celui-ci est hors de la perception immédiate des interlocuteurs (ex. évocation d'un événement passé). Dans ce sens, si un locuteur introduit un référent par un pronom personnel de 3<sup>ème</sup> personne, la structure sera jugée adéquate dans le cas où les interlocuteurs ont des images sous les yeux alors qu'elle sera estimée inappropriée s'il s'agit de restituer un récit en l'absence de support imagé.

En second lieu, le mode d'introduction sera dépendant des représentations que le locuteur construit des conditions de production et notamment du *degré de connaissances partagées* avec son / ses interlocuteurs. En d'autres termes, quand nous parlons d'éléments dont l'existence et l'identité sont inconnues de nos interlocuteurs, d'événements dont ils n'ont pas été témoins par exemple, nous sommes tenus de réguler le flot de l'information d'un énoncé à l'autre et de marquer le statut de l'information. Les procédures requises ne sont pas les mêmes lorsque, par opposition, les participants à l'interaction ont une connaissance commune de l'objet du discours. Toutes les langues fournissent des procédures permettant de marquer la distinction entre information nouvelle et ancienne ou le degré d'accessibilité des entités dans le discours. Une forme particulière peut par conséquent être considérée comme appropriée dans certains contextes alors qu'elle ne le sera pas dans d'autres.

Le caractère partagé ou non de l'information joue donc un rôle essentiel dans le jugement d'adéquation d'une forme linguistique particulière. En français, anglais et allemand par exemple, ce sont les déterminants *indéfinis* qui sont généralement utilisés pour introduire un référent en situation de connaissance non partagée, alors que les *définis* et les *autres formes* (pronoms de troisième

personne par exemple) sont eux utilisés pour la référence aux entités mutuellement connues (Hickmann, 2000).

### 3. Aspects développementaux

D'un point de vue développemental, les travaux concernant l'introduction des référents ont porté sur le développement normal et sur celui des enfants dysphasiques.

En ce qui concerne le *développement normal* tout d'abord, on peut dire, en se basant sur la synthèse de Hickmann (2000, 2003), que malgré certaines divergences théoriques, les résultats des études montrent une évolution générale des productions discursives allant d'un ancrage déictique pendant les périodes initiales de l'acquisition à la capacité d'un emploi intradiscursif des marques lors des périodes ultérieures. En d'autres termes, les enfants parlent d'abord de référents perceptibles (entités présentes, événements en train de se dérouler...), puis sont en mesure de parler d'autre chose (événements passés). Dans un premier temps cependant, le discours est caractérisé par l'absence de procédures nécessaires à l'organisation intradiscursive et il nécessite, de la part de l'adulte, un étayage massif, sans lequel il est difficile d'identifier les entités référées, d'ordonner les événements, de les localiser dans le temps et l'espace (Hickmann, 2000, 2003, 2004; de Weck, 2005).

*L'impact des connaissances mutuelles* sur les performances a également été abordé dans une perspective développementale. Bamberg (1987) atteste l'importance de cette variable: les enfants utilisent souvent des formes définies pour introduire les référents en situation de perception conjointe et des formes indéfinies en l'absence de connaissance partagée à partir de 3 ans déjà. À cet âge cependant, il semble que les marques du statut de l'information soient encore primitives et donc toujours ancrées dans le contexte immédiat. Il semble en effet qu'il faille attendre l'âge de 7-8 ans pour observer la capacité à utiliser les marques d'information nouvelle en l'absence de connaissance partagée et leur généralisation comme marque du «genre narratif». Les enfants ne parviennent que très progressivement, et relativement tardivement, à tenir compte de l'ensemble des caractéristiques des conditions de production, à savoir présenter les éléments mentionnés pour la première fois dans le discours comme ne faisant pas partie d'une connaissance partagée et marquer ainsi la disjonction (de Weck, 1991; Kail & Hickmann, 1992; Karmiloff-Smith, 1979, 1981, 1987; Hickmann, 2000, 2001, 2004).

Les travaux de de Weck et collaborateurs (de Weck & Rosat, 2003) dans une situation de narration de conte – avec des enfants de 4 à 6 ans – où la connaissance partagée n'est pas totale et sans matériel présent confirment les résultats évoqués ci-dessus. A 6 ans, les enfants ne parviennent pas encore à introduire tous les référents de façon appropriée, c'est-à-dire à

marquer une distance par rapport à la situation de production (disjonction) et à la maintenir. À tous les âges, les taux d'introductions appropriées sont relativement bas et des introductions appropriées et inappropriées s'observent dans un même dialogue. Ceci confirme le fait que le facteur absence / présence d'un matériel dans la situation de production joue un rôle prépondérant dans la capacité des enfants à produire des introductions appropriées.

Quant au développement des *capacités langagières des enfants dysphasiques*, de nombreux travaux montrent que ces derniers manifestent des difficultés non seulement à l'âge préscolaire, mais également au cours de la scolarité primaire (de Weck, 2004). Ces difficultés concernent l'organisation discursive en général, et l'établissement de la cohésion en particulier. Il est ainsi avéré qu'ils produisent plus tardivement des introductions inappropriées selon les conditions de production, mais qu'ils sont néanmoins sensibles à ces différences, en l'occurrence à la variation du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur. En effet, les travaux de Liles (1985 et 1996) par exemple montrent que les enfants dysphasiques produisent davantage de liens incomplets avec un interlocuteur informé qu'avec un interlocuteur non informé. Par ailleurs, les travaux de de Weck et collaborateurs (de Weck & Rosat, 2003; de Weck, 2004) confirment ces tendances générales. Par exemple, dans la recherche sur la narration d'un conte chez des enfants de 4 à 6 ans, citée précédemment, les enfants sans troubles produisent, dès 5 ans, davantage d'introductions appropriées que d'inappropriées, alors que les inappropriées prédominent largement à tous les âges chez les enfants dysphasiques. Chez les enfants tout-venant, les noms sans déterminants diminuent de 4 à 5 ans et disparaissent à 6 ans. Les enfants dysphasiques produisent des noms sans déterminants à tous les âges, ils diminuent peu de 4 à 6 ans. On constate donc entre ces populations des différences en ce qui concerne la proportion des introductions appropriées et inappropriées, mais également des différences dans les formes que prennent les introductions inappropriées.

## **4. Méthodologie**

### *4.1. Population*

L'ensemble du programme de recherche concerne des sujets de 4 à 11 ans se différenciant par leurs capacités langagières, à savoir des enfants dits *tout-venant* et des enfants *dysphasiques*. Pour les données présentées ici, seules trois catégories d'âge ont été retenues pour les enfants tout-venant (4-5 ans, 6-7 ans, 8-9 ans) et deux catégories (6-7 ans, 8-9 ans) pour les enfants dysphasiques.

## 4.2. Procédure

Les récits ont été réalisés selon le même schéma méthodologique: l'expérimentateur présente d'abord à l'enfant une histoire en images (voir l'article d'E. Veneziano & C. Hudelot, dans ce numéro, p. 101) par ordinateur. Une fois les images visionnées, les productions sont effectuées selon une procédure en quatre étapes. L'enfant n'a jamais les images sous les yeux lorsqu'il raconte, il peut cependant revoir les images s'il en a besoin. Le schéma est le suivant.

- 1) L'enfant est invité à produire un *récit autonome*, c'est-à-dire qu'il raconte l'histoire à l'adulte avec lequel il a regardé les images. Ce dernier est nommé *initié* parce qu'il partage la connaissance du contenu de l'histoire avec l'enfant.
- 2) Lors d'une phase *d'étayage*, l'enfant raconte à nouveau l'histoire, aidé par l'adulte initié à expliciter ce qu'il n'a pas évoqué lors du premier récit autonome.

Les deux étapes suivantes qui ont toujours lieu après la phase d'étayage consistent en:

- 3) Un nouveau récit autonome avec l'initié
- 4) Un récit autonome avec un interlocuteur qui n'est pas présent lors de la visualisation des images et qui est présenté à l'enfant comme ne connaissant pas l'histoire. Il est nommé *profane*.

Selon la procédure de passation à laquelle est soumis l'enfant, ces deux dernières étapes sont soit présentées dans l'ordre ci-dessus (points 3 puis 4), soit dans l'ordre inverse (points 4 puis 3). Cette méthodologie fait donc intervenir des différences contextuelles par le biais du type d'interlocuteur avec lequel l'enfant interagit. Comme il vient d'être dit, pour chaque enfant les interlocuteurs sont au nombre de deux: **l'initié** et **le profane**. Ce critère «interlocuteur» permet de contrôler l'impact des connaissances partagées sur les productions des enfants. Il entrera en ligne de compte pour évaluer le degré d'adéquation des introductions.

## 4.3. Critères d'analyse

Suite à l'étape de production, les récits ont été transcrits et analysés. Nous proposons ci-dessous les critères selon lesquels a été effectuée cette première analyse. Ils sont au nombre de trois. Il s'agit des *formes* que peuvent prendre les marques linguistiques produites par les sujets pour introduire les référents, du *degré d'adéquation* de ces formes en fonction de la situation d'interaction, et enfin, de leur *fonction syntaxique*.

### 4.3.1. Formes

Nous ne proposons ici que les formes linguistiques étant objet de discussion lors de la présentation des résultats.

<b>Formes</b>		<b>Exemples</b>
Syntagme nominal	précédé d'un déterminant indéfini	"pi y a <i>un caillou</i> "
	précédé d'un déterminant défini	"alors <i>le garçon</i> i(l) pousse <i>la fille</i> "
	Précédé d'un déterminant possessif	« et puis i(l) voulait pousser <i>son ami</i> // »
nom propre		« alors euh // <i>Georges</i> et <i>Lulu</i> commencent à se voir ! »
nom sans déterminant		"après <i>caillou</i> basculé"
Pronom	personnel de 3 <sup>ème</sup> personne	" <i>ils</i> jouent au foot »
	démonstratif	"après // <i>c(él)ui</i> avec la salopette i / pousse !"
	indéfini	" <i>l'autre</i> il a poussé"
absence de marque		"euh : / dit boujou(r)!" "et après il pousse ..."
autres cas	pronom possessif, adverbe, etc.	"et le garçon i shoote <i>dedans</i> "
unité erronée ou indéterminée		" <i>le</i> pousser le garçon" " <i>é</i> dit bonzour" erreur de genre : <i>il</i> pour <i>elle</i>

### 4.3.2. Degré d'adéquation

Le caractère *approprié* ou *inapproprié* des introductions est dépendant de l'interlocuteur de l'enfant. Selon que ce dernier est profane ou initié, les marques peuvent varier dans leur degré d'adéquation.

<b>Avec le profane</b>	
Approprié	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> syntagmes nominaux indéfinis</li> <li><input type="checkbox"/> syntagmes nominaux possessifs pour autant que le possesseur ait été introduit préalablement de façon appropriée</li> <li><input type="checkbox"/> noms propres</li> <li><input type="checkbox"/> pronoms indéfinis pour autant qu'une introduction conjointe des protagonistes ait été faite précédemment</li> </ul> Ex. "c'est deux <i>garçons</i> , y en a <i>un</i> qui a marché vers <i>l'autre</i> "
Inapproprié	Toutes les autres unités : <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> syntagmes nominaux définis</li> <li><input type="checkbox"/> syntagmes nominaux démonstratifs</li> <li><input type="checkbox"/> pronoms personnels de 3<sup>ème</sup> personne</li> <li><input type="checkbox"/> pronoms démonstratifs</li> <li><input type="checkbox"/> noms sans déterminant</li> <li><input type="checkbox"/> unités erronées et indéterminées</li> <li><input type="checkbox"/> absences de marque</li> </ul>

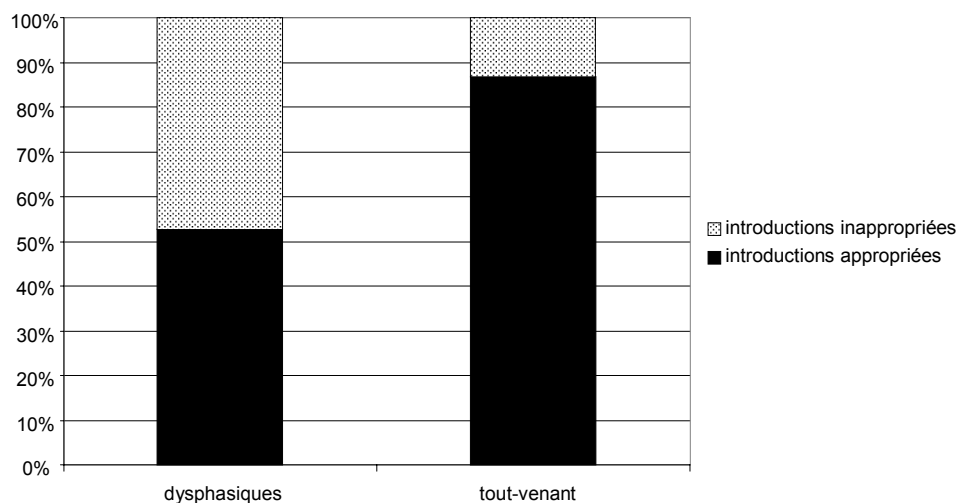
<b>Avec l'initié</b>	
Approprié	<input type="checkbox"/> syntagmes nominaux indéfinis <input type="checkbox"/> syntagmes nominaux possessifs pour autant que le possesseur ait été introduit préalablement de façon appropriée <input type="checkbox"/> syntagmes nominaux définis <input type="checkbox"/> syntagmes nominaux démonstratifs <input type="checkbox"/> noms propres <input type="checkbox"/> pronoms indéfinis <input type="checkbox"/> pronoms personnels de 3 <sup>ème</sup> personne <input type="checkbox"/> pronoms démonstratifs
Inapproprié	<input type="checkbox"/> noms sans déterminant <input type="checkbox"/> unités erronées et indéterminées <input type="checkbox"/> absences de marque

On constate donc que, compte tenu du partage de connaissances dans le cas de l'interaction avec l'initié, la majorité des unités sont considérées comme appropriées. Inversement, l'interaction avec le profane contraint à un choix d'unités plus restreint.

Par exemple, «le garçon il avait bousculé l'autre garçon» est une formulation appropriée avec l'initié, et inappropriée avec le profane; «et p(u)is / c'était à cause d'une pierre», par contre, est appropriée dans les deux situations.

## 5. Résultats

Le premier résultat que nous pouvons attester met en évidence une différence entre les deux populations quant au degré d'adéquation des introductions. En effet, alors que les enfants tout-venant produisent une large majorité d'introductions appropriées (87%), cette proportion est beaucoup moins importante (53%) chez les dysphasiques (Figure 1). Nous allons tenter de décrire plus précisément les particularités de l'introduction des référents pour les deux groupes d'enfants.

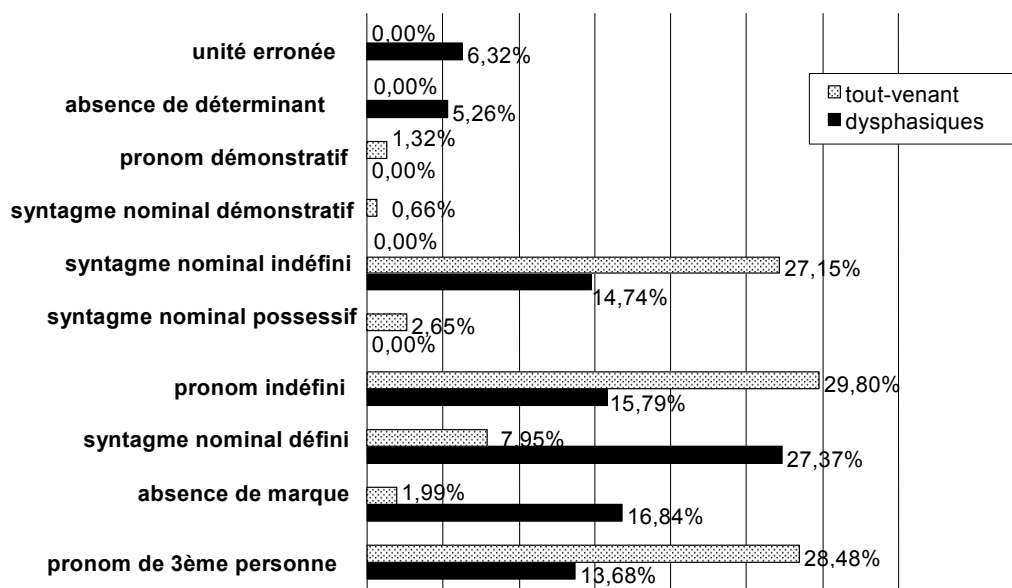


**Figure 1** Degré d'adéquation des introductions pour les enfants dysphasiques et tout-venant, interlocuteurs confondus.



### 5.1. Formes produites

Si l'on se penche sur les formes utilisées pour introduire les référents (Figure 2), on s'aperçoit que les *sujets tout-venant* utilisent en grande proportion le déterminant indéfini qui, par son caractère représentatif du genre narratif, est la forme la plus attendue. Les pronoms indéfinis et personnels sont également utilisés par ces mêmes sujets en quantité comparable. Ces deux dernières formes sont, quant à elles, adéquates avec l'adulte initié uniquement. Enfin, on observe des formes telles que des groupes nominaux actualisés par des déterminants définis, possessifs et démonstratifs. Les *sujets dysphasiques* produisent également des syntagmes nominaux et des pronoms indéfinis mais dans une moindre proportion. Les formes majoritairement utilisées par ces enfants sont les syntagmes nominaux définis. Nous remarquons de leur part un usage limité des pronoms personnels. La proportion d'absence de marques est bien supérieure à celle des tout-venant. D'autre part, les dysphasiques sont les seuls à omettre des déterminants et à produire des unités erronées (voir Figure 2).



**Figure 2** Formes produites par les sujets dysphasiques et tout-venant

Ainsi, on constate des différences qualitatives entre les deux populations, se concrétisant par l'emploi, chez les dysphasiques, de formes inappropriées quel que soit l'interlocuteur.

### 5.2. Formes utilisées dans les cas d'inadéquation

En ce qui concerne les introductions inappropriées, les sujets tout-venant les réalisent principalement par le biais de pronoms personnels, mais également par des pronoms indéfinis ainsi que par des syntagmes nominaux définis.

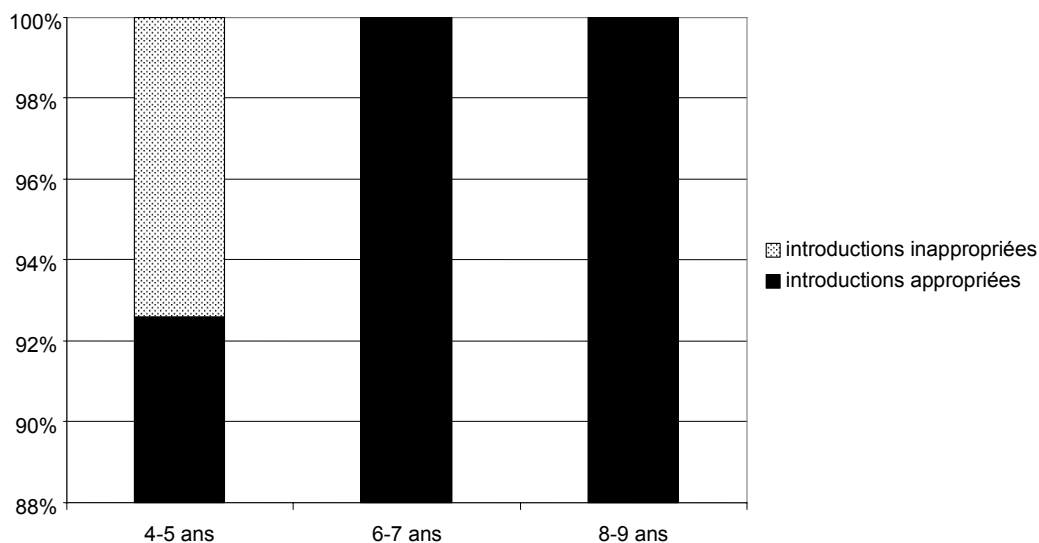
Toutes ces formes peuvent être utilisées de manière appropriée avec le sujet initié.

Les introductions inappropriées réalisées par les sujets dysphasiques sont dues à des absences de marques, des groupes nominaux introduits par des déterminants définis, des unités erronées ou des absences de déterminants. Ils réalisent aussi des introductions inappropriées par l'emploi de pronoms personnels mais en faible proportion comparativement aux tout-venant.

### 5.3. Rôle du degré de connaissance partagée

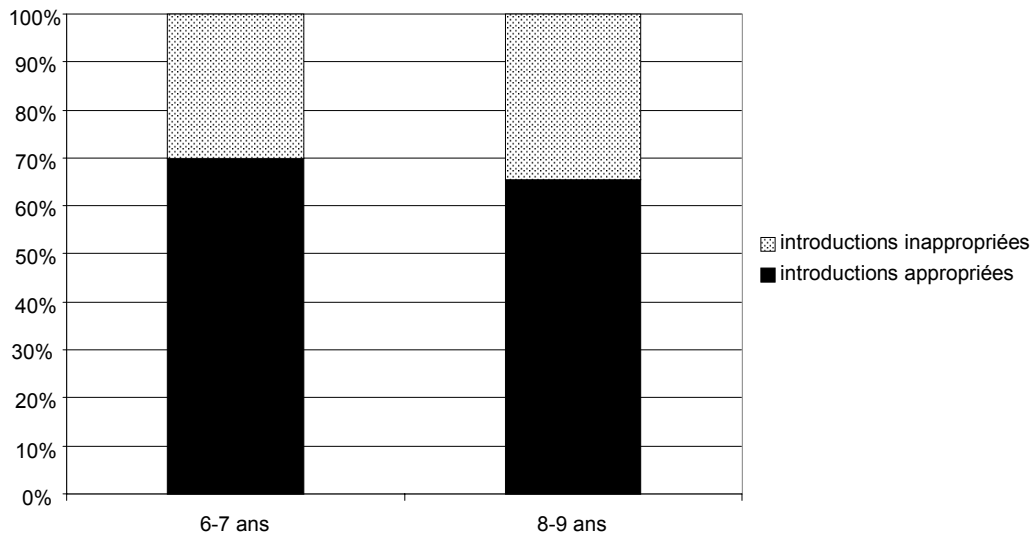
#### 5.3.1. Formes produites avec l'interlocuteur initié en fonction de l'âge

Les sujets tout-venant réalisent très peu d'introductions inappropriées avec l'interlocuteur initié (2%). Par contre, les sujets dysphasiques en produisent davantage (32%). Si l'on s'intéresse aux différences liées à l'âge, on constate que la très faible quantité d'introductions inappropriées produite par les tout-venant avec l'initié l'est uniquement par des enfants de 4-5 ans (Figure 3).



**Figure 3** Introductions appropriées et inappropriées en fonction de l'âge chez les sujets tout-venant en interaction avec un adulte initié

En revanche, les enfants dysphasiques produisent encore près de 40% d'introductions inappropriées avec l'adulte initié à 8-9 ans (Figure 4). Aucune progression ne semble observable entre 6 et 9 ans.



**Figure 4** Introductions appropriées et inappropriées en fonction de l'âge chez les sujets dysphasiques en interaction avec un adulte initié

En termes de formes, les erreurs produites avec l'initié par les plus jeunes sujets tout-venant se distinguent de celles produites par les enfants dysphasiques. En effet, on rencontre chez le dysphasique des erreurs de type: omission du déterminant, unités erronées et omission d'une unité en fonction sujet et / ou objet, dont voici des exemples.

#### **Nom sans déterminant**

##### **Exemple 1**

Mar1<sup>2</sup>: Eu::h/ euh/ [pØ]/ euh p(e)tit ga::rçon: (xx) bonzou(r)  
(enfant dysphasique, 6-7 ans)

#### **Unités erronées et absence de marque**

##### **Exemple 2**

Pau1: [e]/ [e] dit// bon/zou(r) après/ [e] pousser [e] tombé

##### **Exemple 3**

Pau26:après// [e] [pose]/ [pose]  
(enfant dysphasique, 6-7 ans)

#### **Absence de marque en fonction sujet et/ou objet**

##### **Exemple 4**

exp1: et on y va je t'écoute/ alors qu'est-ce/

Lou1: après après euh euh dit env - envoi après :: / euh euh pousser<sup>3</sup> après pleure

<sup>2</sup> 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 chevauchement, les ":" l'allongement d'une syllabe, les "?" l'intonation montante, les "/" les pauses brèves; entre crochets sont notés en phonétique des mots tronqués ou incorrects sur le plan phonologique. Les italiques indiquent les unités-cibles de l'exemple.

**Exemple 5**

Clé1: *dit bo(n)jou(r)/ ap(r)ès pousser l'aut(r)e // ap(r)ès encore pousser<sup>3</sup>/ après pleure*  
(enfants dysphasiques, 8-9 ans)

**Nom sans déterminant****Exemple 6**

Clé61: après *caillou* basculé//  
(enfant dysphasique, 8-9 ans)

Chez le tout-venant en revanche, la seule erreur observée est une omission d'unité en fonction objet.

**Exemple 7**

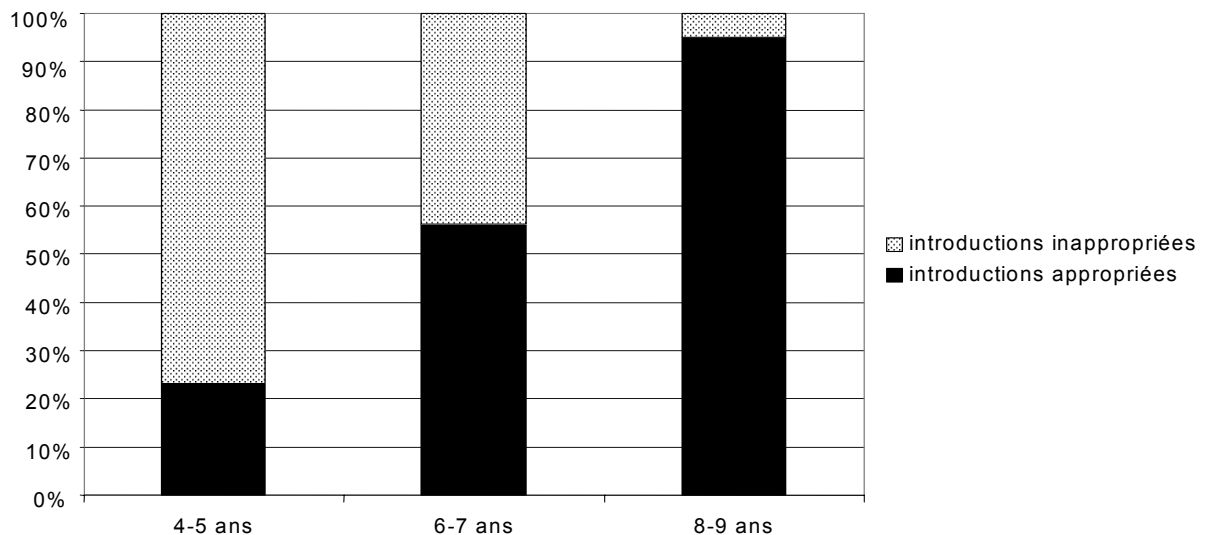
ali4: *i(ls) jouent au foot/ i(l) pousse<sup>3</sup> il a peur/ i(l) pleure/ i(l)s sont contents*  
exp5: *d'accord / i(l)s jouent au foot/ i(l) pousse// il pleure/ i(l)s sont contents d'accord?*  
ali5: *mais non c'est*  
exp6: *attends*  
ali 6: *ils jouent au foot// i(l) pousse i(l) pousse / il a peur/ i(l) pleure*  
(sujet tout-venant, 4-5 ans)

### 5.3.2. Formes produites avec l'interlocuteur profane en fonction de l'âge

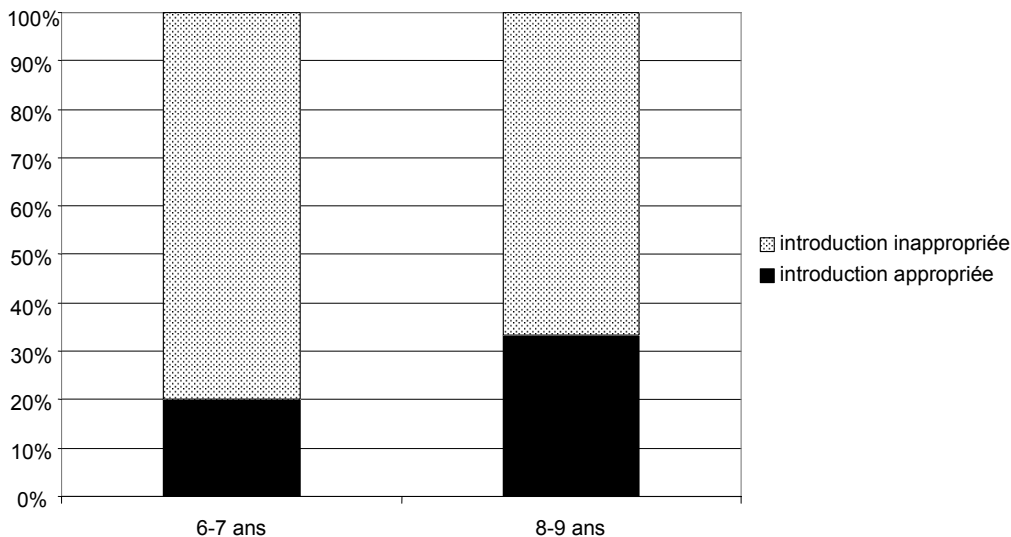
Quant aux introductions avec le profane, elles sont nettement plus nombreuses pour les deux groupes de sujets, avec toutefois un taux clairement supérieur chez les enfants dysphasiques (72%) par rapport aux enfants tout-venant (40%). Néanmoins, si l'on s'intéresse à la progression en fonction de l'âge, on voit une nette différence d'évolution (Figures 5 et 6). Alors que les enfants tout-venant passent de 20% à plus de 90% d'introductions appropriées entre 4-5 ans et 8-9 ans, le taux d'introductions appropriées des dysphasiques augmente relativement peu entre 6 et 9 ans où il n'atteint que 30%.

---

<sup>3</sup> Nous avons considéré qu'il y a là une omission, puisqu'il s'agit ici de *pousser un garçon*, et non juste de l'action de pousser. Le verbe pousser est, dans ce cas, transitif et demande la présence d'une suite de verbe.



**Figure 5** Introductions appropriées et inappropriées en fonction de l'âge chez les sujets tout-venant en interaction avec un adulte profane



**Figure 6** Introductions appropriées et inappropriées en fonction de l'âge chez les sujets dysphasiques en interaction avec un adulte profane

En termes de formes, on constate également des différences. Pour les tout-venant, les erreurs consistent en des introductions à l'aide d'un pronom personnel ou d'un pronom indéfini, formes adéquates avec l'initié.

### ***Pronom personnel et pronom(s) indéfini(s)***

#### **Exemple 8**

pro3: i(l) faut qu(e) tu m(e) racontes sans voir les images alors vas-y

ang43: bon alors : / euh : y avait un buisson et *il* a fait tomber *l'autre*/ après *l'autre*/ il est tombé il a pleuré et p(u)is/ c'était à cause d'une pierre et p(u)is *l'autre* il l(ui) a pardonné (enfant tout-venant, 4-5 ans)

**Exemple 9**

pro 2: mais j(e) voudrais qu(e) tu m(e) la racontes // pa(r)ce que moi j(e) la connais pas j'ai pas vu les images

hel 35 : euh: sur la première et bah *i(l)s* sont rencontrés

pro3 : mm

hel 36 : sur la deuxième et bah : y en a *un* qu'en a poussé: / un et ça- s(ur l)a troisième et bah *l'autre* et bah : / i(l) l'a- / fait

(enfant tout-venant, 6-7ans)

Les erreurs qui viennent d'être décrites sont aussi réalisées par les enfants dysphasiques, mais on observe chez eux encore d'autres manières inadéquates d'introduire les référents: étiquetage, déterminant défini, unités erronées, omission du déterminant, omission du référent en fonction sujet et objet.

**Syntagme nominal défini et étiquetage****Exemple 11**

pro4: ben vas y je t'écoute

lor 55: *le monsieur* [œœœœ] la chemise bleue et *l'aut(r)e monsieur* [œœœœ] un pantalon: [ \_r] après [ \_ ] le monsieur [œœœœ la somipœ]

(enfant dysphasique, 6-7 ans)

**Unité erronée et pronoms personnels ou indéfinis****Exemple 12**

mar82 : et ss *n'a* tombé *l'au(tre) garçon* et // mm //

**Exemple 13**

pro 3 : alors / est ce que tu peux m(e) la raconter cette histoire ?

pau 33 : *un / i(l)* dit bon / zou(r)

pro 4 : qui c'est qui dit bonjour ?

pau 34 : les // les deux ga(r)ço(n)s ::

pro 5 : i(l) y'a deux garçons :: // i(l)s s(e) disent bonjour // ouais! et après qu'est ce qui arrive?

pau 35 : [pos]: / [e] poussé // [pos] / [e] poussé //

pro 6 : ah bon i(l) y'a quelqu'un qu(i) a poussé ?

(enfants dysphasiques, 6-7 ans)

**Nom sans déterminant, absence de marque en position sujet et objet****Exemple 14**

pro 1 : alors, je t'écoute

cle 78: *ga(r)çon* boujou(r)

pro 2 : garçon qui dit bonjour

cle 79: après *pousser*<sup>3</sup>

pro 3 : oui :

cle 80 : luper *caillou*

(enfant dysphasique, 6-7 ans)

**Syntagme nominal défini et pronom indéfini****Exemple 15**

pro 1: vas-y je t'écoute

ced 21: i(l)s se serrent la main *les deux garçons*

pro 2: i(l)s se serrent la main et c'est tout/

ced 22: *l'autre* i(l) lève son pied/

(enfant dysphasique, 8-9 ans)

**6. Conclusion**

Les données présentées dans cet article concernent l'introduction des référents dans le discours dont on a vu qu'il s'agit d'une capacité qui s'acquiert progressivement avec l'âge. Cet aspect constitue également une des manifestations des difficultés discursives présentées par les enfants dysphasiques. En effet, nous avons pu montrer que ces derniers produisent davantage que leurs pairs sans troubles, et plus longtemps, des introductions inappropriées en fonction du contexte. Pour les deux populations, c'est surtout avec un interlocuteur profane que ces difficultés se manifestent. Dès 6-7 ans, les enfants tout-venant n'effectuent plus d'introductions inappropriées avec l'initié alors que les dysphasiques en produisent toujours à 8-9 ans. Avec le profane, les deux groupes d'enfants éprouvent plus de difficultés qu'avec un interlocuteur initié. Les enfants tout-venant montrent cependant une évolution quasi constante entre 4 et 9 ans. La progression des dysphasiques est, quant à elle, beaucoup plus lente. Dans ce sens, on notera qu'à 8-9 ans, les enfants dysphasiques, comparés aux enfants tout-venant de 4-5 ans, produisent des introductions inappropriées dans des proportions inférieures avec l'interlocuteur initié, et dans des proportions à peine supérieures avec l'interlocuteur profane. Par ailleurs, des différences qualitatives entre les deux groupes d'enfants ont également pu être mises en évidence: il s'agit des formes utilisées par les enfants pour les introductions, et des types d'erreur observés dans les introductions inappropriées. Les enfants tout-venant utilisent uniquement des formes qui sont appropriées dans d'autres contextes, en l'occurrence avec un interlocuteur initié, alors que les enfants dysphasiques, qui utilisent aussi ces formes, produisent en plus des introductions inappropriées dans tous les contextes, telles que des unités erronées, des absences de marques complètes (introduction absente) ou partielles (nom sans déterminant).

Ainsi, on constate des différences quantitatives (nombre d'introductions inappropriées), qualitatives (type d'erreurs) et développementales (rythme de l'évolution) entre les enfants tout-venant et dysphasiques.

Pour terminer, on notera que les deux groupes d'enfants manifestent une sensibilité aux changements des conditions de production, puisque les résultats avec l'interlocuteur initié sont pour tous supérieurs à ceux obtenus avec l'interlocuteur profane. Cela s'explique par le fait que les possibilités

linguistiques sont plus restreintes dans les cas de connaissance non partagée, ces situations nécessitant par ailleurs une représentation plus abstraite des conditions de production, et en particulier des caractéristiques de l'interlocuteur.

En conclusion, ces premiers résultats confirment ceux de la littérature, tant du point de vue développemental que du point de vue des troubles dysphasiques. Les analyses ultérieures devraient permettre d'une part de décrire les comportements langagiers de l'ensemble de la population et, dans ce sens, de pouvoir apprécier l'évolution des enfants dysphasiques jusqu'à 11 ans, et d'autre part d'approfondir les choix opérés par les enfants dans les deux situations, en observant avec précision dans quelle mesure ils modifient leurs introductions d'une situation à l'autre.

## Bibliographie

- Apothéloz, D. (1995). *Rôles et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Droz.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin: de Gruyter.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1991). Children's production of textual organizers. In G. Piérart-Le Bonniec & M. Dolitsky (eds). *Language bases discourse bases*. Amsterdam: Benjamins.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. (2004). La cohésion anaphorique chez de jeunes enfants présentant des troubles du développement du langage. *CALaP*, 24, 83-99.
- de Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In: B. Piérart (éd.). *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* (pp. 179-193). Bruxelles: De Boeck.
- 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 texts types written by children. *Discourse Processes*, 17, 465-477.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman Paperback.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (éd.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de 3 ans* (pp. 83-115). Paris: PUF.
- Hickmann, M. (2001). Le développement de la cohésion discursive: le récit à l'oral chez l'enfant. *Langage et pratiques*, 27, 43-52.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Hickmann, M. (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant: perspectives inter-langues. *CALaP*, 24, 13-31.
- 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.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. New York: Cambridge University Press.
- 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* (pp. 121-147). New York: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. In M. Hickmann (ed.). *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 185-222). Orlando: Academic Press.
- Liles, B.Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- 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.