

# Constructions syntaxiques et discours: les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant

**Stéphane Jullien**

Université de Neuchâtel, Chaire de logopédie  
stephane.jullien@unine.ch

It is now generally admitted, following Lambrecht (1994), that word order in French is constrained by topicality and shared knowledge between speakers rather than defined by a strict SVO order. Thus, the purpose of this paper is to study how French-speaking children take into account the shared knowledge with the adult using syntactic constructions to introduce referents in narratives, the so-called global marking of information (Hickmann, 2003; Hickmann *et al.*, 1996). The data were taken from a European research project<sup>1</sup>. The population of the study was composed of normal-speaking children, from 4 to 11 years of age, and of language-impaired children, from 6 to 11 years of age. We show here that, like local marking, the global marking of information is a late acquisition. Furthermore, syntactic constructions, such as *il y a* ('there is'), are not only involved in information structure but are engaged in discourse planning and constrained by the type of referent introduced. Moreover, we find that language-impaired children (SLI) use different syntactic devices to introduce referents in discourse.

## 1. Introduction

Cet article se propose d'étudier les fonctions syntaxiques des expressions référentielles utilisées lors des introductions de référents dans des narrations

---

<sup>1</sup> 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" (n° 02 2 0615) (France)*. Cinq équipes ont participé à cette recherche: Laboratoire Langage et Cognition (LaCo), Université de Poitiers-CNRS (V. Laval, S. Chaminaud, E. Eme, J. Bernicot, A. Bert-Erboul, C. Ryckebusch); 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 *et al.*); 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).

à partir de deux histoires en images produites par des enfants tout-venant (TV) et des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral (TSDL). Les TSDL sont communément définis comme une atteinte sévère et durable du langage en l'absence de déficit auditif, de troubles neurologiques acquis, de déficit moteur des organes phonatoires, de déficience mentale, de trouble envahissant du développement (autisme) et de déprivation socio-affective (Leonard, 2000).

Ces troubles ont classiquement été étudiés dans une perspective structuraliste, les limitant à un déficit de la morphosyntaxe. En français par exemple, ces troubles sont fréquemment associés à des difficultés relatives à la production des pronoms clitiques, des déterminants, des auxiliaires et des flexions verbales (Jakubowicz, 2003). D'autres recherches ont choisi de dépasser le niveau phrasique et se sont intéressées à la planification et à la cohésion de divers genres de discours produits par des enfants TSDL (Baltaxe *et al.*, 1992; Botting, 2002; Kaderavek *et al.*, 2000; van der Lely, 1997; Liles, 1996; de Weck, 1996; de Weck *et al.*, 2003). De Weck (1996), Liles (1996) et de Weck & Rosat (2003) ont ainsi pu montrer que les enfants TSDL présentent des difficultés liées à la cohésion de leurs discours et à la prise en compte du niveau de connaissances partagées avec leurs interlocuteurs. Ces enfants ont également des difficultés liées à la planification de leur discours. Les éléments constituant les séquences narratives (situation initiale, force transformatrice, dynamique de l'action, force équilibrante, situation finale) ne sont en effet pas tous produits. Ces difficultés s'observent d'autant plus dans des genres de discours, tels que les narrations, qui supposent une monogestion de l'enfant.

De manière générale, les travaux sur l'acquisition des capacités discursives chez les enfants tout-venant étudient des narrations. Ces recherches s'accordent sur une acquisition tardive des capacités discursives, autour de 8 ans (Bamberg, 1987; Kail & Hickmann, 1992; Hickmann *et al.*, 1996; Karmiloff-Smith, 1979, 1981; de Weck, 1991). Avant cela, les enfants utiliseraient les marques référentielles de manière déictique et ne seraient pas capables de prendre en charge la cohésion de leurs narrations.

Les premiers résultats obtenus dans la recherche dont est issue cette contribution (de Weck, Ingold & Jullien, 2005) tendent à confirmer les descriptions de la littérature sur les récits produits par les enfants tout-venant et TSDL. Les enfants tout-venant introduisent des référents de manière appropriée à partir de l'âge de 8 ans, quel que soit le niveau de connaissances partagées avec leur interlocuteur (nous discutons la notion d'appropriation des introductions et la méthodologie de cette recherche dans le chapitre 2.3). Les enfants TSDL réalisent moins d'introductions appropriées que les enfants tout-venant. Cette différence entre les deux populations disparaît à l'âge de 10-11 ans. Les enfants TSDL ont donc une acquisition plus tardive que les enfants TV des capacités discursives.

La plupart des travaux à propos de la référence chez l'enfant se sont intéressés aux pronoms ou à la détermination, que ce soit dans des narrations, comme dans les recherches citées précédemment, ou dans des dialogues (Salazar Orvig *et al.*, 2004, 2006). Peu de travaux se sont intéressés aux constructions syntaxiques impliquées dans la référence (Allen *et al.*, 2008; Dasinger & Toupin, 1994; De Cat, 2004; Hendricks, 2000; Hickmann, 2003; Hickmann *et al.*, 1996; Jisa, 2000; Jisa & Kern, 1998; Kail & Hickmann, 1992). Or, l'ordre des mots participe pleinement à la référence et à la cohésion du discours, en constituant ce qu'Hickmann *et al.* (1996) dénomment le marquage global de l'information, par opposition au marquage dit local, qui est réalisé par les déterminants et les pronoms.

Il est communément admis que l'ordre des mots en français est contraint par le statut informationnel des éléments introduits dans le discours (Lambrecht, 1987, 1994). Un référent accessible à propos duquel sera ajoutée une information nouvelle dans une proposition, le référent topique (Lambrecht, 1994), est préférentiellement placé en début de proposition. L'information nouvelle ajoutée à son propos est préférentiellement placée en fin de proposition (Lambrecht, 1994). Selon Lambrecht (1987), il existe ainsi une forte contrainte en français sur les expressions référentielles en fonction sujet. Ces dernières, essentiellement pronominales, réfèrent préférentiellement à des référents déjà introduits dans le discours, accessibles ou identifiables, et non pas à des référents nouveaux. Les expressions référentielles placées en fin de proposition, en fonction de complément sélectionné par le verbe (objet, ...) ou en fonction de ce que nous appellerons ici complément prépositionnel, réfèrent davantage à des référents nouveaux non accessibles. Il existe donc selon Lambrecht (1987, 1994) un ordre préférentiel des mots en français parlé, distinct de l'ordre sujet-verbe-objet, qui serait un ordre V(X), dans lequel un verbe V, précédé par un pronom personnel clitique sujet, qui réfère à un référent déjà accessible, est suivi d'un éventuel complément X.

Des constructions syntaxiques permettraient de respecter ces contraintes informationnelles. La dislocation à gauche (*l'autre il l'a poussé*, tout-venant, 4;10 ans) est une de ces constructions. Cette construction permet selon Lambrecht (1994) de promouvoir comme référent topique des référents déjà accessibles. Dans notre exemple, l'expression référentielle *l'autre* précède la proposition formée par le verbe et le pronom clitique sujet *il l'a poussé*. Cette expression référentielle extra-propositionnelle présenterait ce référent comme le référent topique, à propos duquel va être ajoutée une information nouvelle dans la proposition. La construction présentative clivée (*il y avait un enfant qui qui poussait l'autre*, tout-venant, 6;04 ans) est une autre de ces constructions (Lambrecht, 1988). Cette dernière permet d'introduire dans le discours des référents nouveaux, non accessibles ou non identifiables par les interlocuteurs, et de les promouvoir comme référents topiques. L'objet de notre recherche va donc être d'étudier les fonctions syntaxiques utilisées lors

des introductions de référents, en fonction, entre autres, des connaissances partagées.

La littérature évoque également d'autres aspects influençant la production de ces constructions syntaxiques. Hickmann *et al.* (1996) ont par exemple montré que certaines constructions syntaxiques, telles que les présentatifs, étaient employées lors de l'introduction des personnages principaux de l'histoire. La syntaxe est donc impliquée également dans la planification du discours. Le type de référent (animé, inanimé,...) influencerait le type de construction syntaxique utilisé.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la population des sujets étudiés ainsi que la procédure de recueil de données de la recherche à laquelle nous avons emprunté le corpus. Nous exposons ensuite les critères d'analyse que nous avons repris de cette recherche et ceux que nous avons ajoutés dans cette contribution. Nous formulons ensuite nos hypothèses relatives au marquage global de l'information.

## 2. Méthodologie

### 2.1 Population

La population étudiée initialement dans la recherche (Ingold, Jullien & de Weck, 2005; de Weck, Ingold & Jullien, 2005;) est composée de 80 sujets tout-venant et de 31 enfants TSDL. Les enfants TV sont âgés de 4 à 11 ans et ont été regroupés en 4 classes d'âge, 4-5 ans, 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans. Les enfants TSDL, qui présentent des troubles expressifs de type phonologique-syntaxique, sont âgés de 6-7 ans, 8-9 ans et 10-11 ans. L'absence d'enfants TSDL de 4-5 ans s'explique par le fait que le diagnostic de TSDL n'est établi classiquement qu'à partir de l'âge de 5 ans.

Dans cette contribution nous avons choisi de limiter notre analyse à une seule procédure de passation (les procédures de passation sont explicitées dans le paragraphe 2.2). La population des tout-venant que nous avons étudiés sur les 4 classes d'âge est donc limitée à 37 sujets et celle des sujets TSDL est composée de 25 sujets. Par ailleurs, la recherche initiale a porté sur une seule histoire. Pour la seconde histoire, qui nous sert uniquement à effectuer une comparaison en vue de valider nos résultats, la population est limitée à 20 enfants tout-venant et 15 enfants TSDL, sujets dont les narrations ont été codées à ce jour<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Le codage de cette seconde histoire de Cubitus a été réalisé par Tetiana Lambercy pour les codages de la recherche initiale. Les codages spécifiques à cet article pour les deux histoires ont été réalisés par nos soins.

## 2.2 Procédure de recueil des données

Lors du recueil de données, il a tout d'abord été demandé aux sujets de raconter une histoire à partir de deux séries d'images. Dans la première histoire (Fig. 1), qui comporte 5 images, les référents sont deux garçons et une pierre. La seconde (Fig. 2), plus longue (11 images), contient davantage de personnages: l'ours Cubitus, des poissons et un vieil homme.

Comme nous le disions précédemment, nous avons principalement étudié la première histoire sur laquelle portent les analyses précédant cette recherche (Ingold, Jullien & de Weck, 2005; de Weck, Ingold & Jullien, 2005). La seconde histoire, aux caractéristiques différentes (nombre et type de référents, longueur et complexité de l'histoire), nous a servi dans cette contribution de comparaison afin de valider les résultats obtenus avec la première histoire.

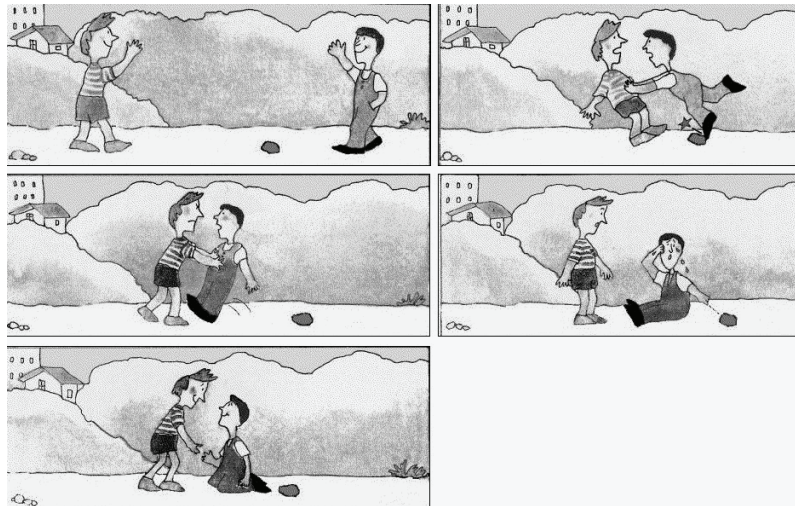


Fig. 1: Histoire de la pierre

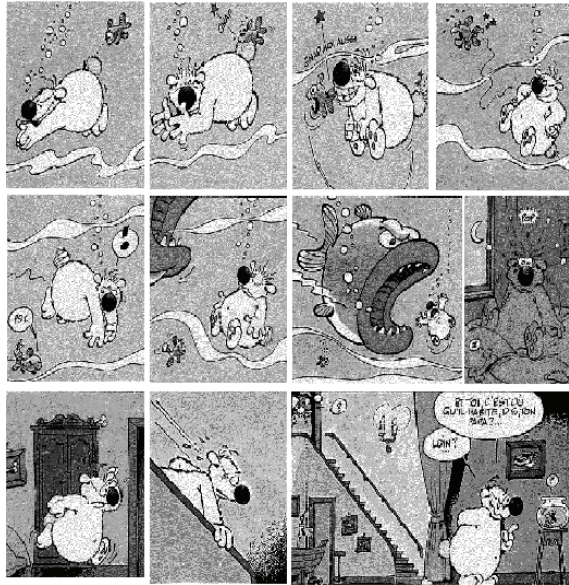


Fig. 2: Histoire de Cubitus

Dans chaque histoire, le déroulement de la passation est le même. L'enfant regarde les images plusieurs fois. Les images lui sont alors cachées avant de commencer le récit. L'enfant effectue un premier récit à l'adulte qui lui a montré les images. Durant ce récit, l'enfant peut regarder jusqu'à deux fois les images, s'il présente des difficultés à se souvenir de l'histoire. A la suite du premier récit, l'adulte évoque avec l'enfant certains aspects de l'histoire absents du premier récit de l'enfant, épisode qui constitue une sorte d'étyage de la part de l'adulte. Par la suite, l'enfant réalise deux récits consécutifs de la même histoire. Durant l'un des récits, l'enfant raconte l'histoire au même adulte, connaissant l'histoire, que nous appellerons adulte initié. Dans l'autre récit, l'enfant raconte l'histoire à un adulte présenté comme ne connaissant pas l'histoire et que nous appellerons adulte profane. Cette distinction entre adulte initié et adulte profane permet de mettre en évidence l'influence des connaissances partagées sur la production des unités linguistiques et, pour ce qui concerne cette contribution, sur la production des constructions syntaxiques. L'hypothèse qui sous-tend notre article est que lors des introductions de référents, les expressions référentielles en fonction sujet et les dislocations à gauche seraient produites avec les interlocuteurs initiés, pour qui les référents sont accessibles, tandis que les présentatifs et les expressions référentielles en fonction objet le seraient avec les interlocuteurs profanes, pour qui les référents ne sont pas identifiables.

Deux procédures ont été utilisées alternant l'ordre des récits à ces deux types d'adultes. Comme annoncé précédemment, dans cette contribution, nous n'avons pris en compte qu'un seul type de procédure, dans laquelle l'enfant raconte le récit qui suit immédiatement l'étyage à l'adulte profane et le dernier récit à l'adulte initié (cf. paragraphe précédent). Enfin, nous n'avons pas pris en compte les redémarrages du récit par l'enfant après une auto-

interruption, dans lesquels les introductions pourraient être considérées comme des réintroductions.

### 2.3 Procédures d'analyse

Cette contribution s'est appuyée sur un certain nombre de codages développés dans le cadre de la recherche initiale. Pour chaque expression référentielle, il a été pris en compte la nature de l'expression référentielle, sa fonction syntaxique (sujet, objet...), le niveau de connaissances partagées avec l'adulte (profane, initié) ainsi que le caractère approprié de l'introduction du référent. Ce dernier critère dépend largement de l'interlocuteur. Dans une narration, l'introduction d'un référent dans un discours produit à un adulte profane, ne connaissant pas l'histoire, suppose l'usage d'une expression référentielle nominale avec un déterminant indéfini, indiquant qu'il s'agit d'un référent non accessible. Avec un adulte initié, une expression nominale définie ou un pronom suffisent. Dans ces cas, ces introductions sont considérées comme appropriées. Une introduction inappropriée correspond donc à l'utilisation d'un pronom ou d'une expression nominale définie avec l'adulte profane, ou encore une omission d'expression référentielle ou de déterminant avec les deux types d'interlocuteur.

Dans cette contribution nous complétons le codage de la fonction syntaxique de l'expression référentielle. Nous avons pris en compte les expressions référentielles impliquées dans une dislocation à gauche (exclusivement en fonction sujet dans ces données) (*les deux garçons ils se voient*, tout-venant, 4 ans 8 mois), en considérant les expressions nominales et pronominales composant la dislocation à gauche comme une unité. Nous avons encore distingué les expressions référentielles à la suite des présentatifs *il y a* et *c'est*. La catégorie *il y a* regroupe les *il y a* impliqués dans une construction présentative clivée ainsi que les propositions en *il y a* non clivées. Ce regroupement nous a permis d'intégrer dans notre analyse les configurations syntaxiques du type *il y a un petit garçon et une fille ils se disent bonjour* (tout-venant, 6;07 ans) relevées dans le discours d'adolescents TSDL (Jullien, 2005) comme chez l'enfant tout-venant (Savelli & Cappeau, 2005) et l'adulte (Choi-Jonin & Lagae, 2005). Les deux propositions de la présentative clivée peuvent encore se réaliser sur plusieurs tours de parole, avec une intervention de l'adulte entre les deux propositions. Ces configurations paraissent partager les caractéristiques informationnelles de la présentative clivée. Nous avons donc choisi de les regrouper. Une autre catégorie regroupe les introductions de référents donnant lieu à une omission d'expression référentielle ou de déterminant (*euh: . dit boujou(r) [...] après pousser l'aut(r)e après caillou basculé*, TSDL, 8 ans), à une production ne correspondant pas à une forme adulte ou se limitant à un étiquetage (*mhm deux garçons mhm*, TSDL, 6;01 ans).

Nous avons également distingué les introductions reprises dans le discours de celles n'ayant pas de suite, les référents animés des référents inanimés et les référents particuliers des hyperthèmes. Les référents communément dénommés hyperthèmes regroupent plusieurs référents (*il y avait euh deux enfants qui se rencontraient*, tout-venant, 7;00 ans) contrairement aux particuliers qui ne réfèrent qu'à un seul référent.

Nous avons ensuite déterminé le rapport entre les fonctions syntaxiques produites par l'enfant et le nombre total d'introductions réalisées dans ces mêmes récits afin de réaliser une analyse statistique de variance selon un modèle linéaire général univarié en fonction de ces différents critères.

## 2.4 Hypothèses

L'objectif de cet article est d'étudier la structuration informationnelle des propositions produites par des enfants, le marquage global de l'information, dans des narrations produites par des enfants tout-venant et TSDL, ainsi que les éventuelles fonctionnalités des constructions syntaxiques impliquées dans cette structuration dans la planification des discours.

Notre première hypothèse est que les enfants tout-venant introduisent préférentiellement des référents nouveaux avec des expressions référentielles en fonction objet ou à la suite de présentatifs (*il y a* ou *c'est*). Notre hypothèse est que ce type de marquage serait acquis en même temps que le marquage local de l'information (les pronoms et les déterminants), à partir de 8 ans (de Weck, Ingold & Jullien, 2005). Par ailleurs, nous pensons qu'il existe un effet du niveau de connaissances partagées (adulte initié et profane) sur la fonction des constructions syntaxiques utilisées lors des introductions de référents. Les dislocations à gauche seraient utilisées davantage avec l'adulte initié tandis que les présentatifs seraient utilisés avec l'adulte profane.

En ce qui concerne la comparaison entre enfants tout-venant et enfants TSDL, nous pensons que, comme le marquage local, le marquage global de l'information est acquis plus tardivement chez les enfants TSDL, vers 10 ans.

Une seconde hypothèse est que la production de certaines constructions syntaxiques lors des introductions n'est pas uniquement contrainte par des aspects informationnels. La planification du discours ainsi que le type de référents introduits dans le discours contraignent également cette production. Notre hypothèse est que le présentatif est utilisé avec les référents principaux de l'histoire (Hickmann *et al.*, 1996), ou plus généralement les référents repris dans la suite du discours. Le type de référent interviendrait également dans le choix de la construction syntaxique employée (référents particuliers / hyperthèmes, référents animés / inanimés). Là encore, nous supposons que les enfants TSDL qui ont des difficultés dans la planification de leur discours utilisent les constructions syntaxiques de manière distincte des enfants TSDL.



### 3. Résultats

Dans ce paragraphe, nous allons étudier les introductions de référents réalisées par les sujets tout-venant pour les comparer ensuite avec celles réalisées par les sujets TSDL en nous limitant donc aux fonctions syntaxiques des expressions référentielles produites lors de ces introductions.

#### 3.1 Etude des introductions produites par les enfants tout-venant

##### 3.1.1 Fonctions syntaxiques produites lors des introductions de référents en fonction des connaissances partagées

Nous avons réalisé une analyse de variance de l'utilisation des fonctions syntaxiques lors des introductions de référents en fonction de l'âge (4 modalités) et des connaissances partagées (2 modalités: profane et initié).

Nous observons tout d'abord un effet tendanciel des connaissances partagées. Les sujets tout-venant utilisent tendanciellement plus *il y a* avec les interlocuteurs profanes plutôt qu'avec les interlocuteurs initiés ( $F(1,63)=3,669$ ;  $p=0,06$ ;  $\eta^2=0,125$ ) (significativité à  $p<0,05$ ). Par ailleurs, les enfants tout-venant utilisent tendanciellement plus d'expressions référentielles en fonction sujet avec l'adulte initié, pour lequel les référents introduits dans la narration sont accessibles, qu'avec l'adulte profane ( $F(1,63)=7,66$ ;  $p=0,07$ ;  $\eta^2=0,108$ ). Ces tendances sont congruentes avec les descriptions de Lambrecht (1988, 1994) chez l'adulte. Si nous limitons cette même analyse en excluant les référents hyperthèmes et en la limitant aux référents particuliers, nous observons un effet de l'interaction entre l'âge et les connaissances partagées ( $F(3,63)=3,00$ ;  $p=0,037$ ;  $\eta^2=0,125$ ) (Fig. 3).

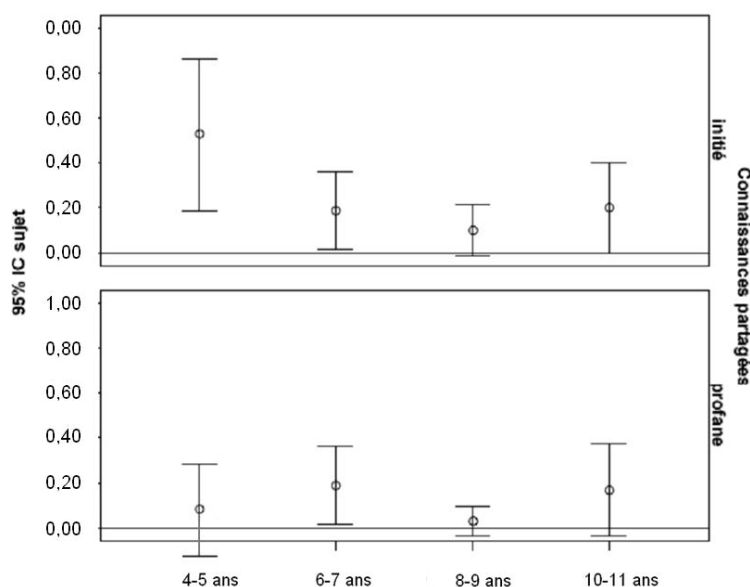


Fig. 3: Taux de production des expressions référentielles en fonction sujet lors des introductions de référents particuliers en fonction de l'âge, et du niveau de connaissances partagées avec l'interlocuteur

Cependant, cet effet n'existe qu'à 4-5 ans. Dans cette classe d'âge, les enfants TV produisent davantage d'expressions référentielles en fonction sujet avec l'adulte initié qu'avec le profane. A partir de 6-7 ans, cette différence disparaît. Assez tôt dans l'acquisition du langage, les enfants évitent la fonction sujet lors des introductions de référent que ce soit avec l'adulte profane ou avec l'adulte initié.

Ainsi, nous observons également un effet de l'âge sur la réalisation des expressions référentielles en fonction sujet (*deux amis se sont dit bonjour, tout-venant, 6;09*) ( $F(3,63)=3,190$ ;  $p=0,03$ ;  $\eta^2=0,132$ ). En effectuant un test t de Student, nous observons une différence significative entre les enfants de 4-5 ans et les enfants de 8-9 ans ( $t(33)=2,563$ ;  $p=0,015$ ). Les enfants 8-9 ans utilisent significativement moins d'expressions référentielles en fonction sujet lors des introductions de référent que les enfants de 4-5 ans.

Il existe également un effet de l'âge sur la production de la dislocation à gauche ( $F(3,63)=4,013$ ;  $p=0,011$ ;  $\eta^2=0,160$ ). Là encore, en réalisant un test t de Student, nous observons un effet significatif de l'âge entre les enfants de 4-5 ans et ceux de 8-9 ans ( $t(33)=2,921$ ;  $p=0,006$ ) et de 10-11 ans ( $t(32)=2,853$ ;  $p=0,008$ ). Les enfants de 4-5 ans produisent plus de dislocations à gauche lors des introductions de référents que les enfants de 8-9 ans et 10-11 ans.

Cette analyse révèle également un effet significatif de l'âge sur la production d'expressions référentielles en fonction d'objet ( $F(3,63)=3,777$ ;  $p=0,015$ ;  $\eta^2=0,152$ ), de complément prépositionnel ( $F(3,63)=3,838$ ;  $p=0,014$ ;  $\eta^2=0,155$ ), qui placent le référent introduit en fin de proposition. Un test t de Student montre que, lors des introductions, les enfants tout-venant de 4-5 ans produisent significativement moins d'expressions référentielles en fonction objet à 4-5 ans qu'à 6-7 ans ( $t(35)=2,922$ ;  $p=0,006$ ) et qu'à 8-9 ans ( $t(33)=3,078$ ;  $p=0,004$ ) et moins d'expressions référentielles en fonction de complément prépositionnel que les enfants de 10-11 ans ( $t(32)=3,435$ ;  $p=0,002$ ).

Ainsi, lors des introductions de référents, les enfants tout-venant tendent à produire des expressions référentielles en position post-verbale (fonction de complément prépositionnel et objet) et à éviter la position sujet à partir de l'âge de 8 ans, au cours duquel ces mêmes enfants acquièrent le marquage local de l'information en produisant significativement plus d'introductions appropriées (de Weck, Ingold & Jullien, 2005). Enfin, les connaissances partagées interviennent dans le choix des fonctions syntaxiques des expressions référentielles produites lors des introductions de référents. La fonction sujet tend à être davantage utilisée avec les adultes initiés tandis que le présentatif *il y a* tend à être plus utilisé avec les adultes profanes.

### 3.1.2 Les fonctions syntaxiques produites en fonction du caractère approprié des introductions

Une analyse de variance du taux de production des fonctions syntaxiques des expressions référentielles produites en fonction du caractère approprié ou non des introductions (2 modalités: approprié et inapproprié) et de l'âge (4 modalités) montre que les enfants paraissent produire davantage d'introductions appropriées à la suite d'*il y a* ( $F(1,44)=7,740$ ;  $p=0,008$ ;  $\eta^2=0,150$ ) ou de *c'est* ( $F(1,44)=4,595$ ;  $p=0,038$ ;  $\eta^2=0,95$ ) et davantage d'introductions inappropriées avec une dislocation à gauche ( $F(1,44)=9,597$ ;  $p=0,003$ ;  $\eta^2=0,179$ ). Or, nous avons vu précédemment que les enfants tout-venant produisaient significativement plus de dislocations à gauche à l'âge de 4-5 ans. Avant d'être capables de prendre en compte le niveau de connaissances partagées avec leurs interlocuteurs, les enfants produisent plus de dislocations à gauche, construction dévolue à l'introduction de référents accessibles (Lambrecht, 1994). Lorsque les enfants parviennent à prendre en compte les connaissances partagées avec leur interlocuteur, ils produisent tendanciellement plus de présentatifs du type *il y a*, qui, au sein de la construction présentative clivée par exemple, participent à l'introduction de référents non accessibles et non identifiables (Lambrecht, 1988).

Les constructions syntaxiques paraissent donc détenir chez l'enfant TV une fonctionnalité dans la structuration de l'information. Une autre de nos hypothèses est que ces constructions syntaxiques détiennent d'autres fonctionnalités dans le discours de l'enfant. C'est ce que nous nous proposons d'observer dans les chapitres ci-après.

### 3.1.3 Les fonctions syntaxiques produites en fonction du type d'histoire

L'hypothèse que ces constructions syntaxiques ne sont pas seulement impliquées dans la structuration informationnelle du discours de l'enfant s'appuie sur la comparaison que nous avons réalisée entre les deux histoires de la recherche à laquelle nous avons emprunté les données. Cette comparaison a été effectuée en vue de vérifier les résultats obtenus avec la première histoire. Cette dernière met en évidence des différences significatives entre le type de fonctions syntaxiques produites dans ces deux histoires. Les enfants produisent significativement plus d'expressions référentielles en fonction de sujet ( $F(1,63)=5,970$ ;  $p=0,017$ ;  $\eta^2=0,087$ ) et de complément prépositionnel ( $F(1,63)=19,148$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,233$ ) dans l'histoire de la pierre. A contrario, dans l'histoire de Cubitus, les sujets tout-venant produisent davantage d'expressions référentielles en fonction objet ( $F(1,63)=49,432$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,440$ ). Cette différence pourrait être liée à la présence, dans l'histoire de la pierre, du prédicat non transitif *tomber* qui ne suppose pas d'argument en fonction objet, ainsi qu'à la présence d'un élément non animé, la *pierre*, qui donne lieu à la production d'expressions référentielles en fonction de complément prépositionnel, *tomber sur la pierre*.

La seconde histoire induit davantage la production de verbes transitifs du type *mordre*, *manger*, qui supposent au contraire l'introduction de référents en rôle de patient, auxquels réfèrent des expressions référentielles en fonction objet.

Ainsi, les différences entre ces deux histoires suggèrent que d'autres paramètres influencent la production de certaines constructions syntaxiques lors des introductions de référents. En dehors du type de prédicat, nous supposons que le type de référent, comme le caractère animé du référent introduit, influence cette production. C'est ce que nous vérifions dans le paragraphe suivant.

### 3.1.4 Les constructions syntaxiques produites en fonction du type de référent

Une analyse de variance du taux de production des constructions syntaxiques en fonction du caractère animé ou non des référents (2 modalités) et de l'âge (4 modalités) dans l'histoire de la pierre montre que lors des introductions de référents animés, les enfants utilisent significativement plus d'expressions référentielles au sein de dislocation à gauche ( $F(1,116)=14,624$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,112$ ), en fonction sujet ( $F(1,116)=30,224$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,207$ ) ou à la suite du présentatif *c'est* ( $F(1,116)=16,709$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,126$ ). En revanche, avec les référents inanimés, ces derniers produisent significativement plus d'expressions référentielles en fonction de complément prépositionnel ( $F(1,116)=97,282$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,456$ ).

Un autre type de distinction que nous avons pris en compte repose sur l'opposition entre référents particuliers et hyperthèmes. Avec les hyperthèmes, les sujets tout-venant produisent significativement plus d'expressions référentielles en fonction sujet (*deux amis se sont dit bonjour*, tout-venant, 6;09) ( $F(1,112)=4,581$ ;  $p=0,034$ ;  $\eta^2=0,039$ ), ou à la suite du présentatif *c'est* ( $F(1,112)=17,884$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,138$ ). Avec les référents particuliers, les enfants produisent au contraire significativement plus de référents en fonction de complément prépositionnel ( $F(1,112)=10,317$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta^2=0,084$ ) ou objet ( $F(1,112)=16,266$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,127$ ).

Ces résultats expliquent vraisemblablement les différences observées entre les deux histoires. Elles nous permettent surtout d'affirmer que si les constructions syntaxiques sont impliquées dans la structuration informationnelle des discours de l'enfant, leur production est également influencée par d'autres paramètres tels que la nature des référents introduits, animés ou non ou particuliers ou hyperthèmes.

### 3.1.5 Les constructions syntaxiques impliquées dans la planification du discours

Une hypothèse prolongeant la précédente est que ces constructions syntaxiques disposent également de fonctionnalité dans la planification discursive. Une analyse de la variance du taux de production d'*il y a*, en

fonction du fait que le référent introduit soit repris ou non dans le discours (2 modalités: introduction suivie ou non suivie) et de l'âge des sujets (4 groupes d'âge), montre que les enfants produisent significativement plus d'*il y a* avec les référents qui ont une suite dans le discours plutôt qu'avec les référents n'en ayant pas ( $F(1,77)=9,876$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta^2=0,114$ ). Ce résultat rejoint certains résultats de la littérature. Hickmann *et al.* (1996) relèvent que les constructions présentatives servent à introduire les protagonistes principaux de l'histoire. Lambrecht (1994) signale que la présentative clivée permet de promouvoir un référent à un niveau de haute topicalité qui le rend susceptible d'être repris dans le discours dans les propositions suivantes. Jullien (2007) décrit la capacité des propositions en *il y a* suivi d'une expression référentielle à projeter une continuation et à annoncer une suite à propos du référent introduit.

### 3.2 *Comparaison entre sujets tout-venant et sujets présentant des troubles spécifiques du développement du langage*

Dans les paragraphes suivants, nous menons une comparaison entre les constructions syntaxiques produites par les enfants tout-venant et par les enfants TSDL. Nous suivons le même ordre dans la présentation des résultats des analyses réalisées.

#### 3.2.1 Constructions syntaxiques produites en introduction en fonction des connaissances partagées

Une analyse de la variance du taux de production des constructions syntaxiques en fonction de l'âge (4 modalités), des connaissances partagées (2 modalités: adulte profane et initié) et du type de population (2 modalités tout-venant et enfants TSDL), met en évidence des différences significatives entre les deux populations de sujets.

Tout d'abord, comme le relèvent Ingold, de Weck & Jullien (2005) de manière qualitative, les enfants TSDL produisent significativement plus d'omissions d'expressions référentielles, ou d'expressions référentielles sans déterminant ou sans fonction syntaxique ( $F(1,94)=13,593$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,126$ ) que les enfants tout-venant, ce qui est directement imputable à leurs difficultés morphosyntaxiques spécifiques.

Ces sujets introduisent également davantage d'expressions référentielles au sein d'une dislocation à gauche que les enfants tout-venant ( $F(1,94)=7,450$ ,  $p=0,007$ ,  $\eta^2=0,074$ ). Par ailleurs, les enfants TSDL introduisent significativement moins de référents au moyen d'expressions référentielles à la suite du présentatif *c'est* ( $F(1,94)=19,185$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,169$ ), ou en fonction de complément prépositionnel ( $F(1,94)=5,716$ ,  $p=0,019$ ,  $\eta^2=0,057$ ). Ils produisent également tendanciellement moins d'expressions référentielles à la suite d'*il y a* ( $F(1,94)=3,586$ ,  $p=0,061$ ,  $\eta^2=0,037$ ) (significativité à  $p<0,05$ ).

Si nous limitons notre analyse aux introductions de référents adressées aux adultes profanes, nous observons à nouveau une différence significative entre les enfants tout-venant et TSDL. Les enfants TSDL produisent significativement plus d'expressions référentielles au sein d'une dislocation à gauche ( $F(1,47)=22,906$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,328$ ) ou sans fonction syntaxique ( $F(1,47)=9,744$ ;  $p=0,003$ ;  $\eta^2=0,172$ ). Nous observons également un effet tendanciel, non significatif (niveau de significativité  $p<0,05$ ), de l'interaction entre le type de population et l'âge des sujets sur la production d'expressions référentielles à la suite d'*il y a* lors des introductions ( $F(2,47)=2,975$ ,  $p=0,061$ ,  $\eta^2=0,112$ ). Les enfants TSDL produiraient tendanciellement moins d'expressions référentielles à la suite du présentatif *il y a* à l'âge de 4-5 ans que les enfants tout-venant du même âge. Cette différence n'existerait pas par la suite.

Ainsi, les enfants TSDL produiraient tendanciellement moins de présentatifs à certains âges (4-5 ans) et significativement plus d'expressions référentielles au sein de dislocation à gauche. Cette construction étant dévolue chez l'adulte à l'introduction de référents accessibles, les enfants tout-venant prendraient davantage en compte les connaissances partagées avec leur interlocuteur en plaçant en fin de proposition les expressions référentielles introduisant des référents non accessibles.

### 3.2.2 Les constructions syntaxiques produites en fonction de l'appropriation des introductions

Une analyse de variance des fonctions des expressions référentielles produites en fonction du caractère approprié des introductions (2 modalités), de l'âge des sujets (3 modalités) et du type de population (2 modalités) révèle un effet significatif de l'interaction entre le caractère approprié des introductions et la population. Les enfants TSDL produisent significativement plus d'expressions référentielles en fonction syntaxique erronée ( $F(1,116)=14,040$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,06$ ) contrairement aux sujets tout-venant qui produisent davantage d'expressions référentielles au sein de dislocation à gauche ( $F(1,116)=7,373$ ;  $p=0,008$ ;  $\eta^2=0,108$ ). Ces résultats semblent montrer que les difficultés morphosyntaxiques sont la principale source d'erreurs lors des introductions inappropriées pour les enfants TSDL, ce qui n'est pas le cas chez les sujets tout-venant. La difficulté des enfants TSDL à prendre en compte les connaissances partagées avec leurs interlocuteurs est également confirmée par les différences significatives observées entre les deux populations dans la production de certaines constructions syntaxiques en fonction des connaissances partagées.

### 3.2.3 Les constructions syntaxiques produites en fonction du type de référent

D'autres critères, tels ceux relatifs au type de référent, peuvent expliquer les différences entre les deux populations. Cependant, nous n'observons pas de

différence concernant les constructions syntaxiques produites dans les deux types d'histoire entre les deux populations d'enfants. C'est cette différence qui nous avait amené à observer les types de référents. Ainsi, nous n'observons pas de différence entre les deux populations en ce qui concerne la distinction entre référents animés et inanimés.

En revanche, une analyse de variance des constructions syntaxiques utilisées en fonction de l'âge (3 modalités), du fait que le référent soit individuel ou un hyperthème (2 modalités) et de la population (2 modalités), montre un effet significatif entre le type de référent et le type de population. Contrairement aux enfants TSDL, les enfants tout-venant produisent significativement plus d'expressions référentielles à la suite du présentatif *c'est* pour référer à des hyperthèmes ( $F(1,164)=12,672$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,072$ ) et à la suite d'*il y a* pour les référents individuels ( $F(1, 164)=10,071$ ,  $p=0,002$ ,  $\eta^2=0,058$ ), ce que nous ne retrouvons pas chez l'enfant TSDL. Cette différence entre les deux populations fait supposer l'existence de différences dans la planification des discours.

### 3.2.4 Les constructions syntaxiques impliquées dans la planification du discours

En ce qui concerne non plus seulement les caractéristiques du référent introduit, mais la planification du discours, une analyse de variance du taux de production des constructions syntaxiques en fonction du fait que l'introduction soit suivie ou non (2 modalités), de la population (2 modalités) et de l'âge (3 modalités), montre que les sujets tout-venant produisent significativement plus d'expressions référentielles en fonction objet lors des introductions non suivies ( $F(1,136)=6,376$ ,  $p=0,013$ ,  $\eta^2=0,045$ ) et tendanciellement plus d'introductions suivies après *il y a* ( $F(1,136)=3,610$ ,  $p=0,06$ ,  $\eta^2=0,026$ ). Les sujets TSDL produisent significativement plus de dislocations à gauche lorsque le référent introduit est repris dans le discours ( $F(1,136)=6,376$ ,  $p=0,013$ ,  $\eta^2=0,045$ ). La fonctionnalité de planification du discours des constructions présentatives en *il y a* pour l'introduction de référents ayant une suite dans le discours observée dans les récits d'enfants tout-venant ne s'observe pas chez les enfants TSDL.

## 4. Synthèse et conclusion

L'objet de cette contribution était d'étudier les constructions syntaxiques à l'aide desquelles les enfants introduisent des nouveaux référents dans des narrations en prenant en compte le niveau de connaissances partagées avec son interlocuteur. A partir de l'étude des introductions de référents produites dans des narrations basées sur deux histoires en image, nous avons pu montrer que, chez l'enfant tout-venant, l'ordre des mots participe, comme chez l'adulte (Lambrecht, 1987, 1994), au marquage de l'information. Par ailleurs, l'acquisition de ce qu'Hickmann *et al.* (1996) dénomment le marquage global de l'information se réaliserait aux mêmes âges que l'acquisition du marquage

local de l'information, à savoir l'usage anaphorique des pronoms et des déterminants. Lors des introductions de référents, le taux de production des expressions référentielles en fonction sujet, en position initiale de la proposition, tendrait à diminuer significativement à 8-9 ans chez les sujets tout-venant, alors que celui des expressions en fonction objet, de complément prépositionnel ou à la suite des présentatifs *c'est* ou *il y a*, tendrait au contraire à augmenter. Or c'est à ce même âge que les sujets tout-venant commenceraient à utiliser les pronoms et les déterminants en prenant en compte le niveau de connaissances partagées avec leurs interlocuteurs (de Weck, 1991; de Weck, Ingold & Jullien, 2005), résultats qui sont congruents avec les descriptions de la littérature relative au développement de la cohésion.

Cependant, les critères informationnels paraissent ne pas être les seuls susceptibles d'expliquer le choix des constructions syntaxiques employées dans le discours. Nous avons pu montrer par exemple que les introductions de référents inanimés apparaissent préférentiellement en fonction de complément prépositionnel. La planification du discours intervient également dans le choix des constructions syntaxiques produites lors des introductions de référents. Certaines constructions syntaxiques, comme *il y a*, sont davantage utilisées lorsqu'un référent est repris dans le discours.

Enfin, les enfants TSDL se distinguent des enfants tout-venant en omettant davantage les expressions référentielles lors des introductions de référents inappropriées, en produisant des expressions référentielles sans déterminant ou sans fonction syntaxique, ou encore en procédant à un étiquetage des référents. De manière générale, que l'introduction soit appropriée ou non, les enfants TSDL produisent davantage de dislocations à gauche que les sujets tout-venant. Ils produisent cette construction que le référent soit accessible ou non. Or la dislocation à gauche est supposée être produite lors des introductions de référents accessibles ou de réintroductions. Ainsi, si les différences entre les deux populations d'enfants paraissent s'expliquer en partie par des difficultés morphosyntaxiques des enfants TSDL, ces sujets produisent des constructions syntaxiques impliquées dans la structuration informationnelle de manière distincte des enfants tout-venant ou des descriptions adulte (Lambrecht, 1994), ce qui rejoint les résultats de de Weck (1996), de Weck, Ingold & Jullien (2005) et de de Weck & Rosat (2003). Par ailleurs, nous n'observons pas chez l'enfant TSDL les fonctionnalités de certaines constructions syntaxiques, telles *il y a*, observées chez l'enfant tout-venant, dans la planification du discours.



## Bibliographie

- Allen, S. *et al.* (2008): Using corpora to examine discourse effects in syntax. In: H. Behrens (ed.): *Corpora in language acquisition research: history, methods, perspectives*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins), 99-138.
- Baltaxe, C. A. M. & D'Angiola, N. (1992): Cohesion in the discourse interaction of autistic, specifically language-impaired, and normal children. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 211-239.
- Bamberg, M. G. W. (1987): *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin (Mouton de Gruyter).
- Botting, N. (2002): Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. In: *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1, 1-19.
- Choi-Jonin, I. & Lagae, V. (2005): *Il y a des gens ils ont mauvais caractère. A propos du rôle de il y a*. In: A. Murguía (éd.): *Sens et Références, Mélanges Georges Kleiber*. Tübingen (Gunter Narr Verlag), 39-66.
- Dasinger, L. & Toupin, C. (1994): The development of narrative clause functions in narrative. In: R. Berman & D. Slobin (eds.): *Relating events in a narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey (Lawrence Erlbaum), 457-514.
- De Cat, C. (2004): A fresh look at how children encode new referents. In: *International Review of Applied Linguistics*, 42, 111-127.
- de Weck, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel (Delachaux et Niestlé).
- de Weck, G. (1996): *Troubles du développement du langage*. Lausanne (Delachaux et Niestlé).
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003): *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris (Masson).
- de Weck, G., Ingold, J. & Jullien, S. (2005): Discourse cohesion in normal and language impaired children. X<sup>th</sup> International Congress of the Study of Child Language. Communication non publiée.
- Hendricks, H. (2000): The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. In: *SSLA*, 22, 369-397.
- Hickmann, M. (2003): *Children's discourse, person, space and time across languages*. Cambridge (Cambridge University Press).
- 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. In: *Journal of Child Language*, 23, 591-619.
- Ingold, J., Jullien, S. & de Weck, G. (2005): Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissances partagées avec l'interlocuteur: quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. In: *Tranel*, 42, 105-121.
- Jakubowicz, C. (2003): Hypothèses psycholinguistiques sur la nature du déficit dysphasique. In: C. Gérard & V. Brun (éds.): *Les dysphasies*. Paris (Masson), 23-70.
- Jisa, H. & Kern, S. (1998): Relative clauses in French children's narrative texts. In: *Journal of Child Language*, 25, 623-652.
- Jisa, H. (2000): Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. In: *Linguistics*, 38, 3, 591-620.
- Jullien, S. (2005): Introduction de référents topiques dans des dialogues d'adolescents dysphasiques: le cas de la présentative clivée. In: *Tranel*, 41, 49-68.
- Jullien, S. (2007): Prosodic, syntactic and semantico-pragmatic parameters as clues for projection: the case of "il y a". In: *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 279-297. <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=123>.

- Kaderavek, J. & Sulzby, E. (2000): Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1, 34-49.
- Kail, M. & Hickmann, M. (1992): French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. In: *First Language*, 12, 637-662.
- Karmiloff-Smith, A. (1979): *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. New York (Academic 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*, New York (Academic Press), 121-147.
- Lambrecht, K. (1987): On the status of SVO sentences in French discourse. In: R. S. Tomlin (ed.) *Coherence and Grounding in discourse*, Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins), 217-261.
- Lambrecht, K. (1988): Presentational cleft constructions in spoken French. In: J. Haiman & S. Thompson (eds.): *Clause combining in grammar and discourse*, Amsterdam (John Benjamins), 135-179.
- Lambrecht, K. (1994): *Information Structure and Sentence Form. Topic, focus and the mental representation of discourse referent*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Leonard, L. B. (2000): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge (The MIT Press).
- 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*, Lausanne/Paris (Delachaux et Niestlé), 163-187.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Fayolle, V., Hasan, R., Leber-Marin, J. & Pares, J. (2004): Emergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans: le cas des pronoms de troisième personne. In: *Calap*, 24, 57-82.
- Salazar Orvig, A., Hasan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Pares, J. (2006): Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? *Langages*, 163, 10-24.
- Savelli, M. & Cappeau, P. (2000): // y a dans des corpus oraux d'enfants. In: *Lidil*, 22, 47-62.
- van der Lely, H. J. K. (1997): Narrative discourse in grammatically specific language impaired children: a modular deficit? In: *Journal of Child Language*, 24, 221-256.