

# Introduction de référents topiques dans des dialogues d'adolescents dysphasiques: le cas de la construction présentative clivée

**Stéphane JULLIEN**

Université de Neuchâtel (Suisse)

stephane.jullien@unine.ch

This paper is concerned with some aspects of cohesion in dialogic discourse involving four 13 years-old teenagers affected by specific language impairment (S.L.I.). We describe here how a referent is introduced in their discourse and the means by which something is predicated about it afterwards. That is to say, we are exploring how a referent becomes topic, understanding the notion of topic in terms of «aboutness» (Reinhart, 1981; Lambrecht, 1994). Thereby, we pay special attention to a specific syntactic construction, the French presentative cleft construction *il y a...qui*.

Most researches on specific language impairment share a structural approach (Leonard, 1998; Jakubowicz, 1999). Studies on language impairment emanating from a discourse perspective are predominantly concerned with narrative productions (de Weck, 1996, 2003; Liles, 1996). Very few studies deal with dialogic productions. This kind of data, however, provides new insights into language pathology.

This study shows that S.L.I. productions reveal a general mastery of pragmatic, informational constraints while still showing a certain number of pragmatic particularities: at moments, the S.L.I. teenagers omit referential expressions, they produce non-canonical forms of the presentative cleft construction investigated here and they sometimes seem to use this construction in particular ways.

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Cet article se propose d'étudier les introductions de référents topiques au sein de dialogues auxquels participent des adolescents dysphasiques. Nous observons ici la façon dont un locuteur introduit un référent dans le discours pour pouvoir en prédiquer quelque chose par la suite, autrement dit comment

---

<sup>1</sup> Les analyses rapportées ont été effectuées dans le cadre d'un projet de recherches FNRS n° PP001-68685 mené à l'Université de Neuchâtel sous la direction de Simona Pekarek Doehler et intitulé «Les constructions topicales et focales comme ressources interactionnelles: une investigation sur l'axe grammaire-interaction sociale» ([www.unine.ch/linguistique/fnrs\\_topic/Index.html](http://www.unine.ch/linguistique/fnrs_topic/Index.html)).

un référent est promu au statut de topique, au sens où l'entend Lambrecht (1994), en terme d'«aboutness», à la suite de Reinhart (1981). Nous porterons une attention particulière à une structure syntaxique impliquée dans ce processus, la construction présentative clivée *il y a ...qui*.

Les sujets dysphasiques étudiés sont quatre locuteurs francophones de 13 ans. Nous analysons ici des dialogues avec leur orthophoniste stagiaire<sup>2</sup>. De nombreuses recherches émanant d'une approche structuraliste ont été réalisées sur cette pathologie langagière (Leonard, 1998; Jakubowicz, 1999). Certains auteurs se sont intéressés à ce phénomène sous un angle discursif (de Weck, 1996, 2003; Liles, 1996), mais ils ont plutôt étudié des narrations, très peu d'études ont porté sur des dialogues.

Après un court exposé sur la notion de topique, nous exposons les données de la littérature à propos de la construction présentative clivée. Ensuite nous présentons brièvement la dysphasie de développement. Nous tenterons enfin d'identifier les particularités pragmatiques, en étudiant cette construction syntaxique, que présente le discours de nos sujets.

## 2. La notion de topique

La notion de topique recouvre des interprétations très diverses. De nombreux auteurs, dont Givón (1995), définissent le topique comme «l'information donnée», la plus saillante cognitivement, la plus accessible au sens d'Ariel (1988). S'il ne nie pas qu'un référent doit être accessible cognitivement pour être topique, Lambrecht (1994) reprend à son compte le concept d'«aboutness» introduit par Reinhart (1981). Ainsi le topique s'entend comme l'élément au sujet duquel quelque chose est prédiqué. Désigner un référent comme topique consiste ainsi à le choisir comme candidat à la prédication. L'interprétation de Lambrecht (1994) de la topicalité comme une relation pragmatique construite dans un contexte particulier entre un référent et une prédication affine cette notion par rapport à l'approche de Givón (1995). Enfin, selon Mondada (2003) un référent est promu topique «dans la dynamique interactionnelle, en respectant les contraintes qui lui sont propres et qui sont localement définies par l'activité en cours» (Mondada 2003: 196). De cette notion de topique, qui impose le niveau de la prédication plutôt que du texte au sens d'Halliday & Hasan (1976) ou d'Apothéloz (1995), découle la pertinence d'une analyse séquentielle en termes de tours de parole.

---

<sup>2</sup> Ce corpus est issu d'une recherche menée à Paris V dans le cadre d'un D.E.A. encadré par Anne Salazar Orvig (Jullien, 2003) et d'une recherche menée à Tours et encadrée par Laurie Tuller (Jullien, 2001).

Selon Lambrecht (1987), l'ordre des mots en français parlé ne serait pas l'ordre SVO décrit en linguistique, mais un ordre V(X), composé d'un verbe précédé par un pronom clitique lié au verbe et éventuellement suivi d'un élément lexical, le référent topique apparaît ainsi hors de la proposition. Cette contrainte pragmatique ne s'applique cependant qu'aux expressions lexicales et aux pronoms forts, elle serait en effet neutralisée avec les pronoms clitiques puisque ces derniers subissent des contraintes syntaxiques phrastiques. Ainsi, la morphologie, avec l'opposition déterminant indéfini/ défini n'est pas suffisante pour la promotion d'un référent topique. Cette opposition aurait davantage trait à la notion d'identifiabilité (Chafe, 1976) et d'accessibilité (Ariel, 1988).

Il existe donc des structures syntaxiques qui permettent au locuteur francophone de respecter cet ordre des mots. La dislocation à gauche par exemple, décrite en français par Lambrecht (1994), Barnes (1985) et Ashby (1988), pose un référent déjà accessible cognitivement comme référent topique, en le plaçant hors du cadre syntaxique de la proposition, avant cette dernière, et donc hors de la fonction de sujet. Ce référent est ensuite repris par une expression référentielle coréférentielle dans la proposition principale. Cette construction syntaxique permet ainsi de respecter les contraintes pragmatiques décrites par Lambrecht (1987, 1988, 1994). La construction présentative clivée qui nous intéresse ici est une autre de ces constructions.

Nous présentons ci-après l'état actuel de la littérature relative à cette construction.

### **3. La construction présentative clivée**

Selon Lambrecht (1988, 1994, 2004) la construction syntaxique en *il y a...qui* permet d'introduire un référent nouveau en position finale dans la proposition introduite par *il y a* et de reprendre ce même référent au moyen du pronom relatif *qui* en position initiale dans la proposition suivante. Le locuteur francophone évite par ce biais de placer un référent nouveau en position initiale et de prédiquer quelque chose sur un référent nouveau dans la même proposition<sup>3</sup>. Barnes (1985), Ocampo (1993) et Cadiot (1992) soulignent toutefois que la dislocation à gauche peut tout aussi bien être utilisée avec un référent nouveau. Le référent doit alors être ancré, «anchored», de façon

---

<sup>3</sup> Cappeau et al. (2001) postulent que suivi d'un prédicat statif ou encore lorsque le référent nouveau dispose d'une valeur partitive, un référent peut apparaître en position initiale en français parlé sans être placé dans la construction présentative. Rubowitz (1999) et Berthoud (1996) rappellent que l'introduction de référent peut être réalisée par le biais d'un verbe de perception, verbes absents de notre corpus.

pragmatique ou sémantique au contexte ou à un élément du discours. L'usage de la dislocation à gauche et de la construction présentative clivée se distinguerait par le critère pragmatique d'identifiabilité du référent<sup>4</sup>.

Ashby (1995) remarque que la construction présentative clivée peut enchâsser des référents identifiables ou déjà introduits. Il nous semble qu'alors cette construction syntaxique détient une autre fonction que celle de promouvoir un référent au rang de topique, nous négligerons donc ces cas. Il s'agit du *il y a ...qui* qui aurait davantage trait au «*event-reporting*», notion décrite par Lambrecht (1994). Cette valeur identifiable à l'aide du contexte répondrait à la question *qu'est-ce qui se passe?* (ex: *il y a ta mère qui a appelé*)<sup>5</sup>. Dans ce cas *ta mère* ne nous paraît pas détenir une valeur de référent topique, l'évènement *ta mère a appelé* constitue plutôt le focus de la proposition.

Nous négligeons également le *il y a...qui* qui occupe une valeur temporelle (ex: *il y a deux heures que je suis là*) décrit par Béguelin (2003) et Blanche-Benveniste (1990). De même, nous écartons le *il y en a qui*, lorsque le *il y a* est «support d'un élément», ici le *en*, «qui n'est pas pris directement dans la rection verbale» (Blanche-Benveniste (1990: 66), décrit par de nombreux auteurs comme comparable à *certain*s (Blanche-Benveniste, 1990, 2000)<sup>6</sup>.

Enfin, nous excluons de nos analyses le *il y a...que* détenant une valeur de restriction<sup>7</sup> (*Il n'y a qu'à Paul que je parle*, Jeanjean, 1979: 151), ou encore les cas où *il y a...quelque* enchâsse un groupe nominal défini lorsque le déterminant a une valeur partitive, générique, ou encore lorsque son contenu sémantique est vide (*There is the most beautiful house for sale in the block*, Abbott, 1993: 45)<sup>8</sup>. Nous nous limiterons donc ici uniquement aux *il y*

---

<sup>4</sup> Ashby (1995) distingue par ailleurs les référents introduits en fonction objet, fonction qui respecte les contraintes pragmatiques de Lambrecht (1994) puisqu'en fin de proposition, de ceux introduits dans le cadre d'une construction présentative selon le critère sémantique animé/inanimé. Les référents inanimés seraient préférentiellement placés en fonction d'objet tandis que les référents animés apparaîtraient dans le cadre d'une présentative clivée.

<sup>5</sup> Béguelin (2003) souligne que cette phrase serait paraphrasable par *il y a que ta mère a appelé*. Cette valeur serait en outre révélatrice, selon Barnes (1995), de l'effet pragmatique du présentatif *il y a* qui signifierait une cohésion minimale de l'information qui la suit avec le cotexte précédent. Cette valeur a également été discutée par Rothenberg (1983).

<sup>6</sup> Voir encore Cappeau & Deloffeu (2001).

<sup>7</sup> Voir Béguelin (2003) pour une discussion autour de cette valeur de restriction.

<sup>8</sup> Voir Abbott (1993) pour une discussion autour de ces valeurs en anglais.

*a...qui/que* à fonction présentative introduisant un référent au sujet duquel est prédiqué quelque chose dans la seconde proposition.

A la suite de Cadiot (1992), Ocampo (1993), Ashby et al. (1997) et de Freeze (2001), nous reconnaissons une analogie entre la construction présentative clivée et les constructions du type *Pronom clitique+avoir+SN+ qui/que* (*Moi j'ai un gars qui me raconte l'inverse hein en ce moment*, Conti, 2004: 154), constructions qui seraient en cours de grammaticalisation (Conti, 2004). Comme le souligne Conti (2004), cette analogie n'est valide que lorsque la proposition qui suit *avoir* a valeur de prédication et non lorsqu'elle fonctionne comme une proposition relative standard avec un contenu informationnel présupposé. En outre, Ashby (1995) indique que les constructions en *avoir+SN+qui/que* diffèrent des présentatives clivées du fait qu'elles auraient un caractère spécifiant, alors que les présentatives clivées auraient au contraire un caractère généralisant<sup>9</sup>. Dès lors, malgré un parallélisme fonctionnel que nous reconnaissons, nous n'avons également pas pris en considération cette construction dans le présent article.

A contrario, nous incluons dans cette recherche les cas où l'élément de reprise dans la proposition seconde n'est pas un pronom relatif mais un pronom clitique. Le chapitre suivant souligne que cette construction est fortement attestée dans les productions enfantines. Berrendonner (2003) étudie ce type de substitution entre *qui* et *il*, et souligne que les deux propositions juxtaposées sans pronom relatif pourraient être entre elles «rectionnellement connexes» (Berrendonner, 2003: 260), leur lien ne relèverait pas de la parataxe. Il rejoint en cela l'analyse de Morel (2001) qui souligne que ce type de structure constituerait un ensemble prosodique<sup>10</sup>. Berrendonner (2003) distingue dans son analyse les relations rectionnelles des unités linguistiques produites pour les marquer.

Enfin, Charolles (2002) reconnaît à la construction présentative *il y a* une «valeur existentielle et une fonction de thématiseur» sans que cette dernière ne soit suivie de prédication (*Il y a un frelon*, Charolles, 2002: 156). La prédication est alors implicite par le contexte ou encore par les connaissances partagées. Nous ajoutons que, dans l'interaction, une prédication antérieure peut projeter la même prédication sur le référent

---

<sup>9</sup> «It can be seen that there is a difference on the one hand between the [...] *avoir* types, which favour particularizing NPs and, on the other hand, between the two *y'a* types, which favour generalizing NPs» Ashby (1995: 101).

<sup>10</sup> Cappeau et al. (2001) argumentent que les constructions en *il y a...qui* et en *il y a...il* disposeraient toutefois de propriétés syntaxiques très différentes.

introduit par une construction présentative en *il y a*. Dans ces cas seulement<sup>11</sup>, illustrés dans nos données, nous avons choisi de prendre en compte les présentatives en *il y a* non suivies d'une prédication.

Après avoir défini notre objet d'étude, nous présentons ci-après les recherches menées autour de la construction présentative clivée dans la littérature développementale, un des débats autour de la dysphasie portant sur la question de considérer les productions dysphasiques comme déviantes ou comme traces d'une interruption à un stade de développement.

#### 4. La construction présentative clivée en acquisition

Dans une perspective discursive, Hickmann et al. (2003) rapportent des occurrences de présentatives clivées dès l'âge de 3 ans pour marquer l'information nouvelle. Cette auteure ajoute que ce type de marquage, dit «global», lié à l'ordre des mots en fonction du degré de topicalité<sup>12</sup>, apparaît plus tard que le «marquage local» de l'information, porté par la morphologie, soit l'opposition déterminant défini/indéfini. Jisa (2004) confirme la précocité de cette construction et postule que cette dernière évolue assez peu.

Hickmann (2003) constate qu'en français, pour l'enfant, la construction présentative clivée ne se limite pas à introduire des référents. Selon Hickmann (2003), chez les enfants, ces constructions seraient également utilisées pour maintenir la référence, principalement lorsque le référent est réintroduit Hickmann (2003: 64). Jisa (2000) indique au contraire que, dans ce cas, cette construction est rare. Ces divergences d'observation pourraient être liées à la négligence des diverses valeurs de *il y a...qui*, citées dans le précédent chapitre<sup>13</sup>.

Savelli et al. (2000) ont étudié la construction présentative dans des productions orales d'enfants de 5 à 8 ans dans une approche syntaxique et macrosyntaxique. Ils indiquent que cette construction, clivée ou non, est

---

<sup>11</sup> Nous excluons par exemple, le présentatif *il y a* lorsqu'il participe à un effet de liste, décrit par Abbott (1993) en tant que «list existential» Abbott (1993: 43), qui n'est alors pas suivi de prédication. En outre, dans ce cas, si topique il y a, il s'agirait plutôt de la liste en elle-même plutôt que d'un référent de cette liste.

<sup>12</sup> Cette auteure conçoit toutefois la notion de topique de façon différente, puisqu'elle la limite à l'opposition donné/nouveau.

<sup>13</sup> Dans cette même idée de distinction des usages, nous signalons que Jisa (2004) regroupe de manière indistincte, dans son étude sur le maintien de la référence, les présentatifs *il y a* engagés dans une construction présentative clivée ou non. Cette auteure confond encore les pronoms relatifs impliqués dans une construction présentative clivée des pronoms relatifs à valeur déterminative.

fréquemment employée par les enfants, et ne se limite pas aux narrations. Ils attestent de l'existence de la construction en *il y a...il*, relevée également par Hickmann (2003), qui serait davantage produite par l'enfant que par l'adulte. Tout en admettant la possibilité que cette construction relève d'un «dédoublément» (Savelli et al., 2000: 57) avec l'insertion éventuelle d'un élément scenseur *eh ben* entre les deux propositions, les auteurs affirment l'existence d'une «prosodie de type englobant» (Savelli et al., 2000: 57). Les deux parties de la construction ne peuvent donc pas être envisagées selon ces auteurs comme deux éléments scindés.

De manière intéressante, (Savelli et al., 2000) constatent que la construction en *il y a...qui* contient préférentiellement des expressions nominales indéfinies qui seraient suivies d'une prédication dynamique non stative, alors que la construction en *il y a...il* contient plutôt un groupe nominal défini, comme c'est le cas dans l'exemple 1. Cette observation rejoindrait Cappeau et al. (2001) qui distinguent *il y a...il* de *il y a...qui*.

Exemple 1: Hickmann (2003: 249).

et le chien il mord la queue du chat pour le faire tomber [...] et ensuite **il y a le chien il chasse le le chat** (10 ans)

Comme Jisa (2000) et Hickmann (2003), Savelli et al. (2000) ne distinguent pas la valeur d'*event-reporting* de la construction présentative évoquée précédemment et illustrée dans l'exemple 1, ce qui pourrait expliquer la prépondérance de groupes nominaux définis avec *il y a...il* par rapport au *il y a...qui*.

Nous ne disposons pas de données concernant la présentative clivée auprès de sujets dysphasiques. Genouvrier (2004) établit cependant, à partir d'une épreuve de répétition de phrases, que les sujets dysphasiques ont davantage de difficultés que les sujets tout-venant de 5 ans et les enfants en retard de langage à produire une construction présentative en *il y a*, clivée ou non, en répétition, d'autant plus lorsque *avoir* est fléchi au passé. Si ce type d'épreuve nous renseigne sur les possibilités qu'ont ces sujets de produire des présentatifs, il ne nous apporte aucune information sur les fonctionnalités pragmatiques et discursives que recouvrent ces derniers dans le discours de ces sujets.

Après ce court exposé sur la notion de topique et la construction présentative clivée, nous décrivons succinctement dans le chapitre suivant la dysphasie développementale.

## 5. Données relatives à la dysphasie développementale

La dysphasie développementale est une pathologie langagière définie par Rapin (1996) comme « toute apparition retardée (le retard doit au moins être

au moins de deux ans) et tout développement ralenti du langage qui ne peuvent être mis en relation avec un déficit sensoriel (auditif), avec des troubles moteurs de la parole, avec une déficience mentale (...), avec des troubles psychopathologiques (notamment des troubles envahissant du développement), avec une déprivation socio-affective grave, et enfin avec une lésion ou un dysfonctionnement cérébral évident». Leonard (1998) affirme que les sujets dysphasiques subissent une interruption de leur développement langagier qui les empêche d'atteindre la maîtrise intégrale de la grammaire adulte. Les critères utilisés pour définir cette pathologie ainsi que les principaux travaux réalisés sont d'inspiration structuraliste. Jakubowicz (1998), Tuller & Audollent (2003) et Jullien (2001) ont par exemple pu observer des difficultés spécifiques des locuteurs dysphasiques avec les pronoms clitiques objet.

De Weck (1996, 2003) adopte au contraire une perspective discursive. Cette auteure affirme tout d'abord que les enfants avec des troubles du langage ont plus de mal à s'approprier divers genres de discours et sont davantage sensibles aux conditions de production. Les sujets dysphasiques nécessitent un étayage plus important de la part de l'adulte, ils s'appuient davantage sur ses productions et présentent plus de difficultés à produire des discours monogérés. Lors des récits d'expériences personnelles, les sujets dysphasiques laissent l'interlocuteur adulte prendre en charge les introductions de référents topiques et sous-topiques. De Weck et al. (2003) parlent ainsi de «monogestion» par l'adulte de Weck (2003: 161). Ces locuteurs ont tendance à effectuer des actes référentiels que cette auteure qualifie de non anaphoriques<sup>14</sup> contrairement aux sujets tout-venant. Ils auraient ainsi davantage de difficultés à prendre en compte l'accessibilité ou l'identifiabilité du référent par leur interlocuteur. Jullien (2003, 2004) a également montré des cas d'omission d'expressions référentielles, ou de déterminants, dans les cas d'accessibilité du référent ou d'ancrage dans le discours ainsi que des cas d'anaphore à distance et de surdétermination<sup>15</sup>. De Weck et al. (2003) observent encore que les enfants dysphasiques effectuent des «réintroductions de proche en proche» à la place d'«établir des liens

---

<sup>14</sup> Elle qualifie de non anaphorique toute évocation d'un référent qui n'aurait pas été introduit, dans les cas d'absence de connaissances partagées entre les interlocuteurs, par une expression nominale indéfinie ou dans les autres cas, à une absence de déterminant. Une reprise est encore qualifiée de non anaphorique quand elle est réalisée par une expression nominale sans déterminant.

<sup>15</sup> Des phénomènes similaires ont été étudiés par Pekarek Doehler (1999, 2001) et Laury (2003) dans des interactions entre sujets tout-venant. Les auteures ont pu en démontrer certaines fonctionnalités interactives. Ces fonctionnalités demandent encore à être explorées dans nos données.



intralinguistiques». Ce constat nous a incité à nous intéresser spécifiquement à une construction syntaxique intervenant dans l'introduction des référents.

Tout en adoptant une démarche pragmatico-discursive, nous nous intéressons ici spécifiquement à des productions interactionnelles. Nous rejoignons en cela l'approche de Pekarek Doehler (2001) et de Salazar Orvig et al. (2002, 2004), chez les sujets tout-venant, qui insistent sur la nécessité d'étudier des productions dialogiques plutôt que de se limiter aux productions narratives, susceptibles de ne pas révéler certaines fonctionnalités d'une marque linguistique. Salazar Orvig et al. (2000), en acquisition, postulent, à la suite de Vygotsky (1987) et de Bruner (1983, 1987) que le «lieu et l'objet d'acquisition (et du maniement) du langage, ce sont les unités et les structures en fonctionnement, répondant à des finalités communicatives, inscrites dans un discours et dans un dialogue» (Salazar Orvig et al., 2000: 3).

Très peu de recherches interactionnelles ont porté sur la dysphasie. Nous citons néanmoins les travaux de Fujiki et Brinton (1990), Yont et al. (2002) s'inspirant de l'analyse conversationnelle, qui portent sur des phénomènes interactifs, et non discursifs.

Nous présentons ci-après la méthodologie adoptée dans notre recherche et des hypothèses de résultats.

## 6. Méthodologie et hypothèses

Les quatre sujets étudiés sont des adolescents dysphasiques francophones âgés de 13 ans qui partagent le même passé de prise en charge orthophonique. Diagnostiqués dès l'âge de 5 ans, ils ont fréquenté les mêmes institutions<sup>16</sup>. L'enquêteur est un orthophoniste stagiaire participant aux séances de rééducation de ces sujets. Ces derniers connaissent donc l'enquêteur. Les conversations, d'une durée de 30 minutes chacune, se déroulent au cours d'une séance de rééducation. Elles ont été enregistrées et transcrites.

Lors de ces conversations, il a été question des expériences personnelles des sujets, de leurs activités scolaires et extrascolaires. Ainsi, les locuteurs parlent plutôt à la première personne du singulier. Leurs interventions sont donc des productions impliquées (Bronckart, 1985; de Weck, 1991, 1996, 2003). De même, les référents introduits sont absents de la situation d'énonciation, il s'agit donc d'un type de discours que Bronckart (1985) et de Weck (1991,

---

<sup>16</sup> Trois des sujets ont participé à une étude longitudinale qui s'articulait autour d'une épreuve de répétition, l'E.R.G. de Genouvrier (1997, 1998, 1999, 2000). Enfin, ce corpus a également fait l'objet d'une étude morphosyntaxique (Jullien, 2001).

1996, 2003) qualifient de disjoint. Ces référents n'appartiennent pas pour la plupart aux connaissances partagées de l'interlocuteur puisque s'il connaît les enfants, l'enquêteur ne connaît pas leur vie scolaire et extrascolaire, et, par ses questions, démontre en tout cas son ignorance.

Du fait des difficultés morphosyntaxiques de ces sujets, décrites dans Jullien (2001), particulièrement avec les pronoms clitiques et les pronoms relatifs, et des particularités pragmatico-discursives décrites dans Jullien (2003, 2004) (cf. chapitre 5), nous nous attendons à observer des particularités dans la réalisation et l'usage pragmatique de la construction présentative clivée. Nous les analyserons ci-après en détail.

## 7. La construction présentative clivée dans le dialogue de quatre adolescents dysphasiques

Comme indiqué précédemment, selon Lambrecht (1988, 1994), la construction présentative clivée permet de respecter les contraintes pragmatiques qui régissent l'ordre des mots en français parlé lors de l'introduction de référents topiques. Puisqu'on ne peut introduire un référent nouveau et prédiquer quelque chose à son propos dans la même proposition, cette structure permet donc de distribuer ces deux actes sur deux propositions. Nous observons ici de quelle manière cette construction est réalisée par nos sujets, et ce par quoi elle semble parfois être substituée, puis nous tentons d'illustrer certaines particularités pragmatiques dans son usage.

### 7.1. Réalisation de la construction présentative clivée

En ce qui concerne la réalisation de cette construction, nous remarquons tout d'abord que, comme l'illustre l'exemple 2, les sujets étudiés produisent dans leur discours la construction présentative clivée en *il y a...qu'il/que* de manière analogue au français standard.

Exemple 2: (Jullien, 2003)<sup>17</sup>

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1 | S | ouais et il y avait qui alors qui te plaisait/  |
| 2 | L | hof pas grand chose hein ((soupir))   |
| 3 | S | ouais/  |
| 4 | L | <b>il y avait euh bah Cécilia Cara et j- Roméo et Juliette</b> . j'adore . ça .               |
| 5 | S | oui   |
| 6 | L | j'aime bien leur comédi:e qu'ils font ((aspiration)) et euh ((soupir)). <b>il y a une fan</b> |
| 7 |   | <b>qui font qui fait euh . qui adore euh Roméo et Juliette</b> . et: je lui donne tous        |
| 8 |   | les posters de lui de elle . ça dépend des stars  |

---

<sup>17</sup> Dans les exemples suivants, le locuteur S est l'enquêteur.

Dans l'exemple 2, le substantif *fan* à la ligne 6 est spécifié par un déterminant indéfini. Ce marquage de l'information est complété de façon adéquate par la présence de la construction présentative clivée *il y a...qui*. En outre, le locuteur L est capable de marquer la variation temporelle avec cette construction, à l'imparfait à la ligne 4 et au présent à la ligne 7. A la ligne 4, le présentatif *il y a* n'est pas suivi d'une proposition introduite par *quil/que*. Néanmoins, la prédication est tout de même explicitée dans la proposition précédente.

Exemple 3: (Jullien, 2003)

- 1 S mais alors oui comment ça se passe/ quand tu arrives là-haut qu'est-ce  
2 que tu fais d'abord/  
3 A euh on va dans les vestiaires . **il y a deux vestiaires pour les garçons**  
4 **et pour les filles** .  
5 S mhm .  
6 A et même **il y a des autres et même des collégiens qui vient euh faire**  
7 **du canoë** . dans le Cher . et nous dans le lac .. d'abord on prend une xxx  
8 il y a pas de toilettes là-bas

Dans l'exemple 3, il y a encore deux présentatifs en *il y a* non suivis d'une proposition en *quil/que* aux lignes 3 et 8. Par contre, à la ligne 6, la construction présentative clivée introduit les référents *des autres* et *des collégiens* à la suite de *il y a* et contient une prédication introduite par *qui*.

L'exemple 4 présente des constructions dont nous avons parlé dans les chapitres 3 et 4, et que nous avons décidé d'inclure dans notre recherche.

Exemple 4: (Jullien, 2003)

- 1 JE il y a euh au- au- au- {os} il y a une émission . tu vois il y a: (en fait) **il y a**  
2 deux . deux gamins **ils** descend toboggan là . ils euh ils ils euh ils ils euh  
3 ils dem- il y en a quatre ou trois . il s- il il dit euh {taski} les tes films  
4 ils sont bien ou quoi là un truc comme ça . **il y a** . taxi **il** vient  
5 S ouais  
6 JE euh . puis euh . puis il a dit **il y a** un troisième eu::h troisième cassette de  
7 {tasi:} **ça** va sortir (0.8s) ça va ça va on va il va le faire . il il il a dit  
8 S c'est quelqu'un qui t'a dit ça/  
9 JE c'est {tasi} à la télé . à la-

Dans ces constructions, la proposition initiale est introduite par le présentatif *il y a...*, puis suivie d'une proposition introduite par un élément de reprise, différent néanmoins du pronom relatif *qui*. Le pronom personnel *il* (exemple 4, lignes 2, 4) ou encore le pronom démonstratif *ça* (exemple 4, ligne 7)<sup>18</sup>, peuvent se substituer à ce dernier.

<sup>18</sup> Nous constatons que dans le cas de *ça*, cette occurrence ne diffère de l'analyse précédente que parce que le pronom apparaît ici en fonction sujet et non en fonction objet, comme c'était le cas dans l'exemple 2. Ainsi le pronom prend ici naturellement la

Dans le cas de *il y a...il*, comme nous le disions au chapitre 4, cette construction est bien attestée dans la littérature dans les productions d'enfants, dans lesquelles elle est très fréquente. Elle est également très fréquente dans notre corpus. Nous signalons en revanche que contrairement à ce que constatent Savelli et al. (2000) les expressions référentielles ne sont pas définies, et seul le référent *taxi* à la ligne 4 paraît accessible. Les fonctionnalités du *il y a...il*, de notre corpus pourrait donc différer de celles décrites par Savelli et al. (2000).

L'usage du démonstratif *ça* (exemple 4, ligne 7) écarte en tout cas une hypothèse phonologique, qui voudrait que les sujets, à l'instar des enfants en général, substituent le pronom relatif *qui* par le pronom personnel *il* pour des raisons phonologiques.

Dans les exemples exposés jusqu'ici, il y a une expression référentielle dans la seconde proposition coréférentielle avec celle de la première proposition, dans d'autres cas, il n'y en a pas (exemple 5).

Exemple 5: (Jullien, 2003) (extrait de l'exemple 6)

7 A et des fois vendredi soir il y a la télé . des fois **il y a quelque chose**  
8 **sur M6 je regarde** . c'est euh des fois il y a graines de star

Ici, le référent *quelque chose sur M6* est placé après le présentatif *il y a* et apparaît ainsi à la fin de la proposition initiale. Ce référent peut être alors candidat à la prédication, puisque accessible. A la ligne 8, il est prédiqué quelque chose à son propos dans la proposition suivante, en l'absence de marque linguistique qui relie les deux propositions comme le pronom relatif, et d'une expression coréférentielle avec *quelque chose*. Néanmoins les contraintes pragmatiques sont ici respectées puisque le référent nouveau est introduit en fin de proposition à la suite de *il y a* et ce qui est prédiqué à son propos apparaît dans la proposition suivante<sup>19</sup>.

S'il ne s'agit pas ici d'une construction présentative clivée puisqu'aucune marque linguistique ne relie formellement les deux propositions, ces propositions n'en demeurent pas moins reliées. Il serait néanmoins nécessaire de mener une analyse prosodique fine pour confirmer ces observations. Berrendonner (2003) (cf. chapitre 3) a étudié ce type de relation entre deux propositions. Cet auteur prouve que dans ce type de cas, il faut dépasser l'examen des marques linguistiques pour observer d'éventuelles relations relationnelles entre les deux propositions. L'usage d'un tel type de

---

position initiale dans la proposition. La problématique exposée précédemment demeure donc posée dans cet exemple.

<sup>19</sup> Ce phénomène, fréquent dans notre corpus, se produit également dans l'exemple 2 ligne 4.

construction, avérée en français standard, nous paraît néanmoins caractéristique des productions des sujets dysphasiques, guidées à nos yeux par un principe pragmatique que l'on pourrait résumer par la tendance à limiter la complexité syntaxique au minimum en s'appuyant sur les informations pragmatiques. Comme nous le rappelions dans le chapitre 6, Jullien (2003, 2004) montre que les sujets dysphasiques évitent la production d'une expression référentielle lorsque le référent qu'elle désigne est suffisamment accessible. C'est ce qui paraît se produire dans l'exemple 5 à la ligne 8 avec *je regarde*, puisque du fait de l'accessibilité de *quelque chose*, aucune expression référentielle n'apparaît dans la seconde proposition.

Néanmoins, dans tous ces exemples, il s'agit de constructions que l'on retrouve chez des sujets tout-venant, avec peut-être parfois un habillage prosodique particulier. Le principe pragmatique d'économie des marques linguistiques qui prend appui sur l'accessibilité des référents, ne va ainsi en aucun cas à l'encontre des contraintes pragmatiques décrites par Lambrecht (1994). Il n'en demeure pas moins que ces constructions ne sont pas sans nous poser de difficultés sur le plan méthodologique, des difficultés que nous ne résoudrons pas ici. Dans une approche qui relie étroitement forme et fonction, il s'agit en effet de déterminer ici quel type de construction nous devons distinguer des constructions présentatives clivées sans omettre ce faisant une construction qui partagerait les mêmes fonctionnalités discursives et pragmatiques.

## 7.2. *La construction clivée en fonction du statut informationnel et des contraintes pragmatiques*

La construction présentative clivée est, selon la littérature, dévolue à introduire une information nouvelle.

Tableau 1: Répartition des constructions présentatives clivées en fonction du rang de référencement.

	Introduction de référents	Maintien de la référence	Réintroduction
Présentative clivée	71,42% (15)	23,80% (5)	4,76% (1)

C'est ce que nous pouvons observer de manière quantitative dans nos données (tableau 1) puisque 69.57% des constructions présentatives clivées sont produites lors de l'introduction de référents (tableau 1). Nous remarquons encore le faible nombre d'occurrences de la construction présentative clivée. Nous avons pu déterminer que la construction présentative clivée en *il y a...qui* était utilisée dans 4,38% des introductions, 10,22% lorsqu'on la cumulait avec la construction présentative en *il y a*. Ce chiffre nous paraît

néanmoins peu surprenant car cette construction syntaxique n'est qu'un des moyens d'introduire un référent et de prédiquer quelque chose à son propos.

Tout d'abord, d'après la littérature, cette construction est en priorité utilisée avec des référents non identifiables ni ancrés (cf. chapitre 3). Lorsque le référent est accessible, identifiable, la dislocation à gauche tend à être produite. De plus, les référents nouvellement introduits peuvent occuper la fonction de complément d'objet, dans une structure de type SVO, conformément à ce que respectent là encore les contraintes pragmatiques décrites par Lambrecht (1994).

La construction présentative clivée est également utilisée ici lors des référenciations ultérieures, soit 23.80%, et 4.76% lors des réintroductions (tableau 1). Nous observons ci-après ces divers usages. Ces constructions clivées correspondent pour la plupart aux cas exclus de notre analyse dans le chapitre 3. Il s'agit principalement des valeurs d'*event-reporting*, de restriction que nous nous contenterons de signaler lorsqu'ils apparaissent dans nos exemples. Dans l'exemple 6, il existe un cas de reprise à l'aide d'une construction présentative sans que cette dernière ne détienne cependant une de ces valeurs.

Exemple 6: (Jullien, 2003)

- |    |   |  |
|----|---|--|
| 1  | S | et c'est tout/ <b>tu as d'autres feuilletons aussi que tu regardes/</b>          |
| 2  | L | euh si mais euh pas souvent hein .   |
| 3  | S | ha bon il y a que ça que tu regardes tous les jours/                             |
| 4  | L | ouais .  |
| 5  | S | bon  |
| 6  | L | lundi au vendredi . et des fois vendredi soir <b>il y a la télé</b> .            |
| 7  |   | des fois <b>il y a quelque chose sur M6 je regarde</b> . c'est euh des fois      |
| 8  |   | <b>il y a Graines De Star</b> . bah il y a c'était euh vendredi proch- l'année   |
| 9  |   | attends  |
| 10 | A | et des fois vendredi soir <b>il y a la télé</b> . des fois <b>il y a quelque</b> |
| 11 |   | <b>chose sur M6 je regarde</b> . c'est euh des fois il y a graines de star       |

Aux lignes 7 et 8, le sujet L produit deux constructions présentatives en *il y a*. Nous remarquons qu'à la ligne 8, la construction présentative n'est pas suivie d'une prédication dans la deuxième proposition. La prédication nous paraît cependant projetée par la construction présentative précédente *il y a quelque chose je regarde*, que nous avons décidé de prendre en compte dans notre analyse malgré l'absence d'expression référentielle. En effet, une émission de *télé se regarde*, ce qui rejoint les observations de Charolles (2002) précédemment citées (cf. chapitre 3). Nous étudions donc ici ces deux occurrences comme deux constructions présentatives clivées. Or dans ces deux occurrences, nous pensons qu'il est fait référence à un seul et même référent. L'expression pronominale *quelque chose*, ligne 7, réfère bien au même référent que *Graines de Star*, ligne 8. Ainsi, ces occurrences ne sauraient être considérées comme deux actes de référenciation qui visent deux référents différents mais bien comme un premier acte de référenciation

précisé par le second. Il ne s'agit donc pas d'un effet de liste, effet qui d'ailleurs ne se réaliserait vraisemblablement pas par ce biais mais bien plutôt par une construction présentative suivie d'expressions nominales coordonnées. Il ne s'agit pas non plus ici d'une reprise de la parole due à un accrochage, ou à un changement autocorrectif fréquent chez ces sujets. Le locuteur L modifie plutôt ici le «degré de profondeur auquel le référent doit être identifié» (Charolles, 2002: 46) en modifiant le «mode de présentation» (Charolles, 2002: 45). De la même façon que peut l'être à nos yeux la prédication introduite par *qu'il/que* dans la seconde proposition, le présentatif *il y a* de la ligne 7 pourrait être projeté et sa production incitée par la question du locuteur S à la ligne 4, question comportant une construction présentative clivée, à valeur de restriction. Toutefois cet argument ne paraît être valable qu'à la ligne 7. Il nous semble ainsi que l'usage de la présentative de la ligne 8 va à l'encontre des propriétés pragmatiques de cette construction qui suppose une rupture référentielle, une nouveauté, et non une continuité qui permettrait un recadrage du référent. Nous observons donc ici une première particularité pragmatique de l'usage de la construction présentative clivée des sujets dysphasiques étudiés.

Nous notons dans ce même exemple à la ligne 6 l'expression référentielle *la télé* qui suit le présentatif *il y a*. Dans ce cas encore, la prédication nous paraît projetée par la question de S à la ligne 3, et par les connaissances partagées, à savoir une télé se regarde. Le référent est ici identifiable du fait de la question de S, et de plus le référent *la télé* nous paraît référer ici à la catégorie des programmes de télé et ne réfère pas à un référent spécifique. Néanmoins, cette construction présentative détient ici une valeur d'*event-reporting*, exclue de notre analyse. Cette construction paraît poser le cadre de l'introduction des référents *quelque chose* et *Graine de Star* au même titre que *des fois* (lignes 6 et 7) et *vendredi soir* (ligne 6), et paraît porter davantage sur l'évènement de regarder la télévision plutôt que sur le référent *télé*.

L'exemple 7 illustre une autre particularité pragmatique de l'usage fait de la construction présentative clivée par les locuteurs dysphasiques étudiés.

Exemple 7: (Jullien, 2003)

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1 | S | et alors après vous êtes tout seuls sur le canoë/ comment ça se passe/         |
| 2 | A | oui . ça d'abord on est avec Catherine une euh bibliothécaire . euh ah         |
| 3 |   | oui euh d'abord on met assis dedans . <b>après quelqu'un qui pousse</b>        |
| 4 |   | derrière nous . après euh après on a on tombe dans l'eau on se change          |
| 5 |   | vite . j'ai même pas tombé mardi dernier <b>il y a Fabiola et Alexandre</b>    |
| 6 | S | Fabiola et Alexandre ils sont tombés/  |
| 7 | L | ouais les deux . et <b>il y a deux personnes qui est tombées</b> et les autres |
| 8 |   | non .  |
| 9 | C | alors quand tu tombes comment ça se passe/                                     |

Il est question ici de sorties en canoë-kayak auxquelles participe le locuteur A, sorties organisées dans son école. A la ligne 4, la locutrice évoque

l'éventualité d'une chute dans l'eau, et indique qu'elle n'est pas tombée précédemment, à la ligne 5. A cette même ligne, deux référents *Fabiola* et *Alexandre* sont introduits à l'aide d'une simple construction présentative en *il y a*, sans que cette dernière ne soit suivie d'une prédication.

Nous avons déjà discuté de cette possibilité décrite par Charolles (2002). Néanmoins, dans ce cas, ce n'est pas suffisamment informatif pour le locuteur S qui profite de l'interruption de cette construction pour prendre la parole et demander à la ligne 6 une précision sur la prédication opérant sur les deux référents introduits.

Ainsi, les sujets dysphasiques étudiés paraissent avoir des difficultés à évaluer le niveau d'accessibilité des référents et des prédications pour leur interlocuteur.<sup>20</sup>

## 8. Synthèse et conclusion

A partir de données interactives, nous avons tenté d'illustrer ici de quelle manière, à l'aide de la construction présentative clivée, les sujets dysphasiques étudiés introduisent un référent dans leurs discours et le font accéder au rang de topique, pour pouvoir prédiquer quelque chose à son propos.

Tout d'abord, ces sujets produisent des constructions syntaxiques qui diffèrent de la structure classique de la présentative clivée. Ces constructions sont fréquentes et attestées dans la littérature, dans le cas de la substitution du pronom *quelque* par un pronom personnel. Les sujets évitent ainsi la réalisation de la présentative clivée par le truchement de deux propositions juxtaposées. Si ces productions existent en Français standard, le discours de ces sujets paraît être soumis à un principe pragmatique qui limiterait la complexité syntaxique en fonction de l'accessibilité des référents ou de la prédication. Ce principe est suggéré dans une recherche précédente (Jullien, 2003, 2004). Néanmoins, ces constructions respectent les contraintes pragmatiques décrites par Lambrecht (1994). Il n'en demeure pas moins que nous avons rencontré des difficultés pragmatiques avec l'omission de certaines prédications et des usages particuliers de la construction présentative en *il y a*. Nous n'avons pas pu déterminer ici de particularités interactives de la

---

<sup>20</sup> Nous signalons qu'à la ligne 3, l'expression référentielle *quelqu'un qui pousse* relève de l'événement-reporting. Le locuteur A ne prédique pas sur le référent topique, mais introduit plutôt un événement, *quelqu'un qui pousse*. Nous supposons que cette valeur d'événement permet au locuteur A d'omettre le présentatif *il y a* et de se contenter de poser la préposition *après*. L'événement étant nouveau pour l'interlocuteur, à ce titre il requiert une construction présentative.



construction présentative clivée dans ces dialogues, ce qui constituera l'objet de la suite de notre investigation.

Ainsi, les sujets dysphasiques étudiés présentent des difficultés pragmatiques pour prendre en compte le niveau d'accessibilité d'un référent pour un interlocuteur, ainsi que le niveau de connaissances partagées. Si nous ne nions pas la réalité morphosyntaxique du trouble dysphasique, nous pensons avoir démontré ici que cette pathologie s'accompagne de difficultés pragmatiques et discursives.

## Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
.	pause brève
..	pause moyenne
...	pause longue
[	début de chevauchement
]	fin de chevauchement
(0.4s)	pause
( )	transcription incertaine
mhm	marque d'approbation
{ }	transcription phonétique
xxx	segment non identifiable
:	prolongation vocalique ou consonantique
-	interruption
((rire))	commentaires

## Bibliographie

- Abbott, B. (1993). A pragmatic account of the definiteness effect in existential sentences. *Journal of Pragmatics*. 19, 39-55.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève: Droz.
- Apothéloz, D. & Pekarek Doehler, S. (2003). Nouvelles perspectives sur la référence: des approches informationnelles aux approches interactionnelles. *Verbum*, XXV/2, 109-136
- Ariel (1988). Referring and accessibility. *Journal of Linguistics*. 24, 65-87.
- Ashby, W. J. (1988). The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left- and right-dislocations in French. *Lingua*. 75, 203-229.
- Ashby, W. J. (1995). French presentational structures. In J. Amastae et al. (eds), *Contemporary research in Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 91-104
- Ashby, W. J. & Bentivoglio, P. (1997). Strategies for introducing new referents into discourse: a comparative analysis of French and Spanish presentational structures. In R. M. Hammond & M. G. MacDonald (eds). *Linguistic studies in honor of Bohdan Saciuk*, West Lafayette, In: Learning Systems, Inc., 9-26.
- Barnes, B. K. (1985). *The pragmatics of left detachment in spoken standard French*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Béguelin, M.-J. (2003). Variations entre macro- et micro-syntaxe, in Scarano, A. Macro-syntaxe et pragmatique, *Atti dell'Incontro Internazionale Dipartimento di Italianistica, Firenze, 23-24 aprile 1999*, Florence: Bulzoni Editore. 111-131.
- Berrendonner, A. (2003). Grammaire de l'écrit vs. Grammaire de l'oral: le jeu des composantes micro- et macro-syntaxique. In Rabatel, A. (éd.). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 249-264.
- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos, Approche énonciative et interactive du topic*, Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris: CNRS Editions.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approche de la langue parlée en Français*, Paris: Ophrys.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Cadiot, P. (1992). Matching syntax and pragmatics: a typology of topic and topic-related constructions in spoken French. *Linguistics*. 30, 57-88.
- Cappeau, P. & Deulofeu, J. (2001). Partition et topicalisation: il y en a «stabilisateur» de sujets et de topiques indéfinis. *Cahiers de praxématique*. 37, 45-82.
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view. In C. Li (ed.). *Subject and topic*. New-York: Academic Publishers, 25-56.
- Charolles, M. *La référence et les expressions référentielles en Français*. Paris: Ophrys.
- Conti, V. (2004). A propos des configurations en *j'ai X qui...* *TRANEL (travaux neuchâtelois de linguistique)* (40), 151-163.
- de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les narrations d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé.
- de Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.
- de Weck, G. & Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris: Masson.
- Freeze, R. (2001). Existential constructions. In Haspelmath et al. (eds.). *Language Typology and Language Universals*. 72, Berlin-New-York: Gruyter, 941-953.
- Fujiki, M. & Brinton, B. (1990). Repair of overlapping speech in the conversations of specifically language-impaired and normally developing children. *Applied Psycholinguistics*, 11, 201-215.
- Genouvrier, E. (2004). Statut des présentatifs Voilà/Voici, il y a, c'est... *Syntaxe et Sémantique*, 39-63.
- Genouvrier, E. (1997), (1998), (1999), (2000). *Epreuve de Répétition Genouvrier. Tours*.
- Givón, T. et al. (1995). *Coherence in spontaneous speech*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman Paperback.
- Hickmann, M. (1984). *Fonction et contexte dans le développement du langage. Langage et communication à l'âge préscolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes 2, 27-57.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakubowicz, C. (1998). Determiners and clitic pronouns in french-speaking children with SLI.

- Language Acquisition: a journal of developmental linguistics*, 7, 113-60.
- Jeanjean, C. (1979). «Soit y'avait le poisson soit y'avait ce rôti farci». Etude de la construction de il y a dans la syntaxe du français. *Recherches sur le français parlé*, 2, 121-160.
- Jisa, H. (2000). Increasing cohesion narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38, 591-620
- Jisa, H. (2004). Augmenter la cohésion dans des textes narratifs: une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux, *calap*, 24, 33-56.
- Jullien, S. (2001). *Etude morphosyntaxique du langage spontané oral d'adolescents dysphasiques*, Faculté de Sciences du Langage, Université de Tours: Maîtrise de Sciences du Langage et Capacité d'orthophonie, non publié.
- Jullien, S. (2003). *Etude du maintien de la référence dans le discours oral de quatre adolescents dysphasiques au cours d'un dialogue*, Faculté de Linguistique Générale et Appliquée, Université Paris V: Mémoire de D.E.A., non publié.
- Jullien, S. (2004). Maintien de la référence dans le dialogue de sujets dysphasiques. *Actes de la 9<sup>ème</sup> journée d'étude de la formation doctorale de Linguistique Générale et Appliquée*. Université Paris V, 93-103.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve: Duculot.
- Lambrecht, K. (1987). On the status of SVO sentences in French discourse. in Tomlin, R. (ed.) *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam: John Benjamins, 217-261.
- Lambrecht, K. (1988). Pragmatically motivated syntax: Presentational cleft constructions in spoken French. *Papers from the 24<sup>th</sup> Annual Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 22, 2, 115-126.
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representation of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambrecht (2004). Un système pour l'analyse de la structure informationnelle des phrases. L'exemple des constructions clivées. In S. Carter-Thomas & J. Fernandez-Vest (éds). *Structure informationnelle et particules énonciatives*, Paris: L'Harmattan, 23-64.
- Laury, R. (2003). Subsequent-mention indefinites in American English conversation: cognitive and interactional factors. *Verbum*, XXV/2, 175-192.
- Leonard, L.-B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge: 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, 117-78.
- Mondada, L. (1995). La construction interactionnelle du discours. *Cahiers de l'ISL*, 7, 111-35.
- Ocampo, F. (1993). The introduction of New Referents in French and Spanish Discourse: One constraint, two strategies. In W. J. Ashby. et al. (eds). *Linguistic Perspectives on the Romance Languages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pekarek, S. (1999). Linguistic forms and social interaction: why do we specify referents more than is necessary for their identification? *Pragmatics, Selected papers from the 6<sup>th</sup> International Pragmatics Conference*, 427-447

- Pekarek Doehler, S. (2001). Referential processes as situated cognition: pronominal expressions and the social-coordination of talk, *Cognition in Language in use, Selected Papers from the 7<sup>th</sup> International Pragmatics Conference*, 302-316.
- Rapin, I. & Allen, D.A. (1996). Troubles du développement du langage: considérations nosologiques. In G. de Weck (éd.). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé, 23-59.
- Reinhart, T. (1981). Pragmatics and linguistics. *Philosophia*, 27/1, 53-94.
- Rothenberg, M. (1983). Les prépositions relatives à antécédent explicite introduites par des présentatifs. In F.-J. Hausmann (éd.). *Etudes de grammaire française descriptive*. Heidelberg: Gross, 69-81.
- Rubowitz, T. (1999). Evidential-Existentials: The interaction between discourse and sentence structure. *Journal of Pragmatics*, 31, 1025-1040.
- Salazar Orvig, A., Danon-Boileau, L. & Hudelot, C. (2002). *Usages du langage chez l'enfant*. Paris: Ophrys.
- 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. *Calap*. 24, 57-82.
- Savelli, M. & Cappeau, P. (2000). *Il y a* dans des corpus oraux. *Lidl*, 22, 47-63.
- Schelleter, C. & Leinonen, E. (2003), Normal and language-impaired children's use of reference: syntactic versus pragmatic processing. *Clinical linguistics and phonetics*, vol. 17, n° 4-5, 335-343.
- Tuller, A. & Audollent, C. (2003). La dysphasie: quelles séquelles en français? *ANAE.*, 74-75, 264-270.
- Vygotsky. (1987). Thinking and speech. In R. Rieber & W. Carton (eds). *The collected works of L. S. Vygotsky*, vol. 1. New York-Londres: Plenum Press.