

*Aile*

## Acquisition et interaction en langue étrangère

20 | 2004

Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2

---

# Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes

Marzena Watorek

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1185>

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2004

Pagination : 129-171

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

Marzena Watorek, « Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 20 | 2004, mis en ligne le 19 janvier 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1185>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes

Marzena Watorek

---

## 0. Introduction

- 1 Au cours de la production d'un discours, le locuteur doit faire appel à deux types de connaissances relevant de deux niveaux d'organisation linguistique : un niveau phrastique correspondant aussi bien à la structure interne des constituants majeurs de l'énoncé qu'aux relations entre eux ; et un niveau discursif déterminant le développement de l'information à travers les énoncés pour former un discours.
  - 2 La réflexion proposée dans cet article concerne la maîtrise de ces deux types de connaissances lors de l'acquisition enfantine de la langue maternelle (dorénavant L1) ainsi que lors de l'acquisition d'une langue étrangère (dorénavant L2) par des adultes. Cette réflexion s'est développée à partir d'une comparaison des discours produits par des enfants d'âges différents et de langues différentes, et par des apprenants adultes de différents niveaux de compétence en L2. Il s'agit des études réalisées dans le cadre d'un projet de recherche<sup>1</sup> qui compare systématiquement les discours (récits de fiction et descriptions) produits par deux types d'apprenants, enfants et adultes. L'objectif général de ce projet est d'évaluer le rôle du développement cognitif du sujet et de la structure de la langue qu'il acquiert sur la construction du discours.
  - 3 Nous présentons d'abord un bref aperçu des travaux antérieurs (*cf. infra* 1.1.) concernant la comparaison de l'acquisition de L1 et de L2, ce qui nous amène à définir quelques notions de base pertinentes pour notre étude, à émettre des hypothèses et à poser des questions de recherche (*cf. infra* 1.2.). En 1.3. nous présentons les données sur lesquelles portent nos analyses. Ensuite, en 2, nous exposons des résultats de notre étude que nous discutons en 3 par rapport aux objectifs, hypothèses et questions de départ.
1. Acquisition L1/L2 dans une perspective comparative
- 1.1. Travaux antérieurs
- 4 Peu d'études comparent systématiquement le processus d'acquisition linguistique de l'enfant et de l'adulte, mis à part certains travaux en grammaire générative. Cependant,

ceux-ci s'intéressent au développement d'une compétence strictement linguistique (langage interne), sans prendre en considération les développements social, cognitif et langagier également nécessaires dans la construction du discours.

- 5 Les travaux de notre programme s'inscrivent dans une approche théorique fonctionnaliste du langage qui conçoit la langue comme un instrument de communication et s'intéresse à ce titre à la relation entre langage et contexte. Deux propriétés fondamentales du langage sont au centre de toute approche fonctionnaliste : la plurifonctionnalité et l'ancrage dans le contexte d'énonciation.
- 6 En effet, une même forme linguistique peut avoir une ou plusieurs fonctions qui servent à effectuer différents types d'opérations dans le discours. D'autre part, une fonction peut être codée dans la langue de plusieurs façons plus ou moins équivalentes dans un contexte donné. Les systèmes des langues se caractérisent par des relations complexes entre formes et fonctions.
- 7 En ce qui concerne l'ancrage du langage dans le contexte d'énonciation, il faut souligner que la dépendance du langage par rapport au contexte est inscrite dans la structure de toutes les langues. Toutes les langues disposent de structures dont la signification dépend du contexte. Les seules connaissances grammaticales ne suffisent pas à définir les emplois de ces structures.
- 8 L'étude d'une langue dans cette approche revient donc à aborder les emplois de la langue, leur traitement par l'adulte et leur acquisition tout en considérant les relations entre les structures, les fonctions et le contexte. Notre analyse des productions tient compte des deux niveaux d'organisation linguistique déjà mentionnés, à savoir le niveau phrastique et le niveau discursif.
- 9 Les travaux antérieurs menés dans cette perspective ont analysé l'acquisition des langues L1 et L2 de manière séparée et non coordonnée. La seule étude visant à comparer systématiquement ces deux modes d'acquisition est, à notre connaissance, celle menée par Hendriks & Hickmann sur la référence aux entités, au temps et à l'espace (Hendriks, 1998 a et b, 1999, 2000 ; Hendriks & Hickmann, 1998 ; Hickmann & Hendriks, 1999). Ces auteurs ont comparé, par exemple, ces phénomènes au cours de l'acquisition d'une même langue cible (le français ou l'allemand) par des enfants de 4, 7 et 10 ans et des adultes apprenant une L2 à partir d'une même tâche verbale complexe (narration élicitée à partir d'une séquence d'images). Les résultats montrent que si les apprenants adultes comme les enfants éprouvent des difficultés face à la plurifonctionnalité des moyens linguistiques relevant de différents domaines de référence, ces problèmes sont d'un type différent.
- 10 Les deux grands projets empiriques menés en parallèle dans les années quatre-vingt portent sur deux types d'acquisition. Berman & Slobin (1993) rendent compte de recherches interlinguistiques sur les productions narratives d'enfants et d'adultes dans leur langue maternelle. Perdue (1993) synthétise les résultats de recherches interlinguistiques et longitudinales sur l'acquisition d'une L2 par des adultes (projet ESF, mené sous l'égide de la Fondation Européenne de la Science). Dans sa contribution au rapport final du projet ESF (cf. Perdue, 1993), Slobin (1993) compare les résultats de l'étude ESF avec ses propres études en acquisition de la langue maternelle (cf. Slobin, 1985). Il constate d'abord que les adultes commencent leur tâche d'acquisition avec certains désavantages : étant donné leur âge, ils ont des besoins communicatifs plus importants que les enfants, mais ne disposent pas de moyens pour les réaliser, et ils traitent la nouvelle langue, langue étrangère, à travers le filtre de leur langue source. Un

des résultats remarquables du projet ESF est cependant d'avoir pu montrer que le système communicatif initial (dit « lecte de base ») est relativement imperméable aux spécificités des langues source et cible en présence. Slobin compare le « lecte de base » élaboré par des apprenants adultes débutants à la grammaire de base de l'enfant (cf. *Basic Child Grammar*, Slobin, 1985) mise en évidence à partir d'études en acquisition de la langue maternelle portant sur différentes langues. Les deux systèmes montrent des relations transparentes et peu grammaticalisées entre forme et fonction. Cependant, ce qui est acquis rapidement par l'enfant ne l'est pas forcément par l'adulte. Par exemple, l'enfant parvient à maîtriser des inflexions verbales rapidement tandis que les apprenants adultes peinent dans l'acquisition de la morphosyntaxe de la L2.

- 11 Les productions des apprenants adultes ont d'abord une organisation nominale qui évolue vers un « lecte de base » (cf. Klein & Perdue, 1997), organisation autour d'un élément verbal non fléchi. Ils évoluent ensuite vers une organisation plus grammaticalisée où la morphologie verbale émerge progressivement. L'apprenant simplifie donc d'abord la représentation de la tâche, de manière à pouvoir la réaliser minimalement avec son répertoire linguistique « basique »<sup>2</sup>. Ensuite, son répertoire se grammaticalise, ce qui lui permet de se détacher de la réalisation minimale de la tâche communicative en construisant un discours plus riche. Pour ce qui est de l'acquisition enfantine, le « coût cognitif » d'opérations plus ou moins centrales pour accomplir une tâche complexe se trouve reflété dans l'ordre d'acquisition des éléments linguistiques. En règle générale, c'est la complexification du discours (prise de perspective, différenciation de plans, conceptualisation synthétique de l'information) qui provoque l'utilisation de moyens linguistiques plus complexes (phénomènes de concordance, de subordination, etc.).
- 12 En résumé, les travaux antérieurs suggèrent que l'apprenant adulte 'simplifie' sa représentation de la tâche pour pouvoir l'accomplir avec les moyens linguistiques disponibles, tandis que l'utilisation des moyens linguistiques dont dispose l'enfant est limitée par sa capacité à effectuer la tâche.

### 1.2. Notions de base et hypothèses

- 13 Les travaux antérieurs que nous avons présentés dans la section précédente concernant l'acquisition de la L1 s'inscrivent dans l'hypothèse dite de la « relativité linguistique » ou « néo-whorfienne » puisqu'ils remettent en question l'idée que l'acquisition du langage dépend uniquement de processus cognitifs généraux communs aux enfants de toutes les langues. Ces travaux reviennent ainsi sur les conceptions fort controversées de Whorf (1956), dans les années cinquante.
- 14 Dans cette perspective, on considère que l'acquisition du langage est certes dépendante de processus cognitifs généraux, mais qu'elle dépend également des propriétés systémiques des langues. Ces propriétés spécifiques aux langues, et donc variables d'une langue à l'autre, influencent, dès les premiers stades du développement, l'acquisition linguistique et l'organisation cognitive elle-même (cf. également Bowermann, 1996).
- 15 En nous situant dans cette perspective, nous réfléchissons, de façon générale, aux universaux et à la variabilité interlinguistique dans l'acquisition de la L1 et d'une L2, cette réflexion ayant davantage été développée jusqu'à aujourd'hui par rapport à l'acquisition de la L1. Plus précisément, nos travaux abordent la question du développement cognitif relevant des processus généraux et celle des spécificités interlinguistiques variables en rapport avec l'acquisition des moyens linguistiques nécessaires pour construire un discours en L1 et L2.

- 16 Les trois notions de base pertinentes pour notre étude, à savoir le développement cognitif, les moyens linguistiques (voire le développement linguistique) et la capacité discursive doivent être définies avant que nous ne formulions nos hypothèses.
- 17 Le développement cognitif relève des processus généraux communs à notre espèce. Lors de ce développement, l'enfant acquiert des concepts fondamentaux de la cognition humaine comme le temps ou l'espace. Les discours sont plus ou moins complexes dans l'expression des concepts. La complexité conceptuelle des discours augmente en fonction de l'âge du sujet, et du développement de sa maturité cognitive. Par ailleurs, l'enfant développe d'autres capacités cognitives liées à la prise en charge d'une tâche communicative, qui lui permettent de l'accomplir en interaction en prenant en compte le point de vue d'autrui.
- 18 Le développement des moyens linguistiques concerne les deux niveaux d'organisation linguistique mentionnés dans les sections précédentes : le niveau phrastique et le niveau discursif. En ce qui concerne le niveau phrastique, tant les enfants que les apprenants adultes doivent acquérir la structure morpho-syntaxique et syntaxico-sémantique de la langue, c'est-à-dire des règles qui régissent la structure interne de la phrase. Il s'agit de réalisations linguistiques spécifiques aux langues et donc variables d'une langue à l'autre.
- 19 Le niveau discursif qui va au-delà de la phrase isolée comporte des principes divers d'organisation linguistique souvent appelés « pragmatiques ». Ces procédures à caractère universel servent à relier la parole au contexte. La cohésion du discours résulte de ce niveau d'organisation linguistique : il s'agit par exemple des opérations de référenciation qui relient les expressions linguistiques aux référents extra-linguistiques. Elles doivent être interprétées par rapport au contexte d'énonciation et leurs emplois varient selon les aspects de ce contexte. Lorsqu'elles sont reliées au contexte d'énonciation extra-linguistique correspondant à la situation, ou « contexte situationnel », dans laquelle le locuteur produit son discours, on parlera des emplois déictiques ou extra-discursifs. En revanche, pour les procédures linguistiques liées au contexte d'énonciation correspondant au discours déjà produit par le locuteur, dit « co-texte » ou « contexte discursif », on parlera des emplois anaphoriques ou intra-discursifs par lesquels le locuteur marque linguistiquement les liens sémantico-logiques (liens inter-énoncés) qui existent entre les énoncés d'un discours, en créant ainsi des chaînes anaphoriques.
- 20 Si un locuteur n'exprime pas linguistiquement de façon appropriée les liens inter-énoncés, son discours peut être cohérent, mais peu cohésif. Les termes de « cohérence discursive » sont donc réservés aux discours où des liens sémantico-logiques entre les énoncés existent, mais ne sont pas marqués par des procédures anaphoriques. Par exemple, une séquence telle que « la glace se casse, l'enfant tombe » est cohérente, mais ni la relation temporelle, ni la relation causale entre les deux énoncés n'est marquée linguistiquement.
- 21 Un locuteur maîtrise la capacité discursive, lorsqu'il sait utiliser les deux niveaux de la compétence linguistique (phrastique et discursif) en rapport avec le contexte d'énonciation (situationnel et discursif) qui définit le but communicatif ainsi que le statut de l'interlocuteur, les connaissances (non) partagées, etc. Son discours est alors cohérent et cohésif, complexe tant au niveau conceptuel qu'au niveau linguistique et rend compte des liens inter-énoncés dans les différents domaines référentiels tels que le temps, l'espace, les procès, les entités (objets et personnes), dont le rôle varie selon le type de

discours. La notion de capacité discursive fait référence aussi bien à la compétence linguistique qu'à la maturité cognitive qui permet de telles constructions.

- 22 Trois hypothèses sont examinées dans le projet. La première concerne les productions en L1, la deuxième, les productions en L2 et la troisième porte sur la comparaison des discours des deux types d'apprenants :
- 23 (i) D'une part, les discours de tous les enfants évoluent de façon générale en fonction de l'âge, indépendamment des langues maternelles et en liaison avec le développement des processus cognitifs généraux. D'autre part, leurs discours suivent partiellement une évolution différente selon les langues maternelles, évolution qui dépend des spécificités linguistiques (variables).
- 24 (ii) Les discours des apprenants adultes, dont la maturation cognitive a atteint son terme, par définition, suivent une évolution déterminée essentiellement par le développement linguistique, *i.e.* la grammaticalisation du lecte de l'apprenant. Cette évolution est en partie dépendante des spécificités des langues source et cible.
- 25 (iii) Le développement des discours en L1 (à différents âges) et en L2 (à différents niveaux de maîtrise de la L2) n'est pas le même. Cette différence dépend de la maîtrise des aspects cognitifs et linguistiques impliqués dans la capacité discursive, maîtrise qui varie selon le type d'apprenant. Un enfant à partir de 4 ans ne maîtrise que certains aspects cognitifs (par exemple, certains concepts spatiaux et temporels, mais pas nécessairement la capacité à gérer une tâche communicative) et des éléments de la compétence linguistique liés plutôt au niveau phrastique que discursif. En revanche, un apprenant adulte dispose dès le début de l'acquisition d'une L2 des capacités cognitives nécessaires pour accomplir une tâche communicative en interaction. Mais il ne maîtrise que certains éléments de la compétence linguistique liés davantage au niveau discursif, ces éléments étant en grande partie partagés par les langues source et cible. Il lui faut acquérir les moyens linguistiques spécifiques de la L2.
- 26 Les hypothèses (i) et (ii) demandent une comparaison interlinguistique. Dans cet article, nous exposerons en premier les analyses de productions en français langue cible (L1 et L2) en les confrontant, dans la mesure du possible, à des analyses portant sur d'autres langues étudiées jusqu'ici dans le projet afin d'évaluer la possibilité de généraliser les résultats obtenus. Cette comparaison interlinguistique concerne les productions en L1. Elle sera développée uniquement en 2.1.1. Nous nous limitons ici à l'hypothèse (i).
- 27 L'hypothèse (iii), porte sur la nature exacte des différences, et des ressemblances éventuelles, entre les discours des enfants et des apprenants adultes. Si les discours en L1 et en L2 présentent des similitudes, nous tenterons d'en donner les raisons. La discussion dans ce travail se fonde exclusivement sur les productions d'apprenants enfants et adultes d'une même langue cible, le français.

### 1.3. Méthode de recueil de données et banque de données

- 28 Afin de mener à bien la comparaison systématique des productions des deux types d'apprenants, toutes les analyses menées dans le projet se basent sur les mêmes données recueillies selon une méthodologie commune. La banque des données interlinguistiques constituée dans le cadre du projet comporte des discours produits en français, en italien et en grec L1 et L2, et en allemand, en anglais et en polonais L1. Par ailleurs, nous disposons de productions d'adultes natifs en français, en anglais, en polonais et en grec (groupes de contrôle)<sup>3</sup>.

- 29 Nous avons choisi deux types de discours : le récit de fiction et la description spatiale. Pour solliciter un récit de fiction nous avons élaboré deux tâches communicatives (« tâche verbale complexe », cf. Levelt, 1989)<sup>4</sup> qui s'appuient sur deux supports, une séquence de film muet et une séquence d'images. Le récit de film constitue une tâche souvent utilisée dans les travaux antérieurs en acquisition L1 et L2, ce qui nous permet, d'une part, de disposer d'une procédure de recueil de données fiable, et d'autre part, de faire des comparaisons avec d'autres travaux.
- 30 Le récit sur images est une tâche spécifique (dite « tâche additive », cf. Dimroth, 2002), adoptée dans notre projet afin de solliciter des discours riches en « mots additifs », comme *aussi* et *encore* en français (dits particules de portée additives) qui constituent une forme d'anaphorisation relativement peu étudiée. Ces particules (connecteurs et adverbiaux), unités optionnelles, ne sont pas systématiquement attestées dans les récits ou les descriptions. Il a donc été nécessaire de concevoir une tâche spécifique pour éliciter ce type de moyen linguistique et pour analyser leur contribution aux processus de construction du discours. Le locuteur, à qui on présente, une par une, une suite d'images concernant les aventures d'une princesse, doit raconter ce que les deux personnages principaux ont fait le jour où la princesse, emprisonnée dans la tour du château, a été libérée. Le locuteur doit découvrir qui a sauvé la princesse et raconter l'histoire à un interlocuteur imaginaire qui se trouve être le père de la princesse, le roi. Les images sont conçues de manière à ce que le locuteur emploie des « mots additifs » du type *aussi*, *encore*, *toujours*. Ajoutons également que cette tâche, contrairement au récit de film, conduit à produire un récit particulier qui se fonde presque uniquement sur des liens locaux entre les énoncés dont chacun réfère à une des images.
- 31 La tâche de description, tâche souvent pratiquée avec des apprenants adultes, est basée sur une affiche. Le support iconique – une affiche représentant une ville – amène le locuteur à produire une description spatiale statique. Il est intéressant de noter que les travaux en acquisition L1 ne se basent que rarement sur d'autres genres discursifs que la narration. Nos données présentent donc une originalité de ce point de vue.
- 32 À l'exception du récit d'images, chaque tâche se déroule en présence d'un interlocuteur réel, physiquement présent, mais dont le champ de vision n'est pas le même que celui du locuteur : le locuteur ne peut pas considérer le support iconique comme faisant partie des connaissances partagées avec son interlocuteur. Ainsi, le locuteur est amené à comprendre l'importance du contexte discursif et ne peut s'appuyer uniquement sur le contexte interactionnel, ce qui favorise l'explicitation des liens inter-énoncés et optimise la construction de chaînes anaphoriques. Pour le récit de film, l'enquêteur-interlocuteur n'a pas assisté à la projection du film. Pour la description, l'enquêteur-interlocuteur tourne le dos au sujet de manière à ne pas voir l'affiche, et la dessine en se fondant sur les descriptions successivement données par le sujet. Dans la tâche de récit sur images, le locuteur doit imaginer un interlocuteur fictif, le roi-père, ce qui s'avère être d'une complexité cognitive importante pour les enfants.
- 33 Le choix de l'âge des enfants est basé sur les travaux de Hickmann qui identifie trois âges significatifs pour le développement des capacités discursives : 4, 7 et 10 ans. Pour ce qui est des apprenants adultes, nous disposons de quatre groupes de niveau : débutants « pré-basiques », débutants « basiques », intermédiaires et avancés. Les niveaux ont été constitués selon les critères proposés par Bartning (1997).

- 34 Les apprenants avancés et intermédiaires ont été sélectionnés parmi des étudiants spécialistes de langues, qui acquièrent les langues étrangères à l'université dans leur pays d'origine, mais qui ont néanmoins la possibilité, grâce à des séjours linguistiques, d'avoir des contacts avec la langue dans son contexte d'usage quotidien. Ce choix nous a permis d'obtenir un public relativement homogène quant à l'âge (23-35 ans) et au niveau d'instruction générale (bac + 1/3).
- 35 En ce qui concerne les apprenants débutants « basiques » et « pré-basiques », nous avons enregistré des sujets qui vivent depuis peu dans le pays de la langue cible et qui suivent des cours de langue. Afin de garder le même profil général que celui des apprenants avancés et intermédiaires, nous avons sélectionné les apprenants débutants en prenant en considération essentiellement trois facteurs : l'âge, le niveau d'instruction générale (bac minimum) et l'apprentissage institutionnel de la langue cible dans le pays d'accueil. Ainsi, tous les apprenants acquièrent la L2 dans une situation mixte d'acquisition, à savoir une acquisition à la fois guidée et non guidée<sup>5</sup>.
- 36 Les groupes de contrôle comprennent des sujets adultes natifs francophones, anglophones et polonophones qui ont produit des discours dans leur langue maternelle. Les mêmes critères socioculturels et linguistiques ont présidé au choix de ces sujets.
- 37 Les résultats présentés ci-dessous ne se basent que sur une partie de la banque de données.

## 2. Résultats

- 38 Au sein de notre projet, nous avons analysé des hypothèses de recherche de façon comparative les discours des enfants et des apprenants adultes dans deux domaines : la cohésion discursive et la complexité conceptuelle et linguistique des discours produits. En ce qui concerne la cohésion, nous avons analysé d'une part la construction des chaînes anaphoriques dans le domaine du maintien de la référence aux entités dans les récits de film (cf. Lambert, 2003), et d'autre part le rôle des particules additives (connecteurs ou adverbiaux) dans la construction de la cohésion de deux types de discours (description et récit d'images, cf. Benazzo, Perdue & Watorek, 2002).
- 39 Pour ce qui est de la complexité conceptuelle et linguistique des discours, nous avons considéré essentiellement les domaines conceptuels de l'espace dans les descriptions (cf. Watorek *et al.*, 2002) et des procès dans les récits de film.
- 40 La comparaison des discours produits en L1 et L2 par des enfants et par des apprenants adultes, a montré des différences, mais aussi des similitudes. Dans cet article, nous présenterons quelques exemples de nos analyses pour illustrer ces deux types de phénomènes (différences en 2.1., et ressemblances en 2.2).
- ### 2.1. Différences des discours en L1 et en L2
- 41 L'analyse des productions des enfants de différents âges et de différentes langues montre une tendance développementale générale où les enfants de 4 ans produisent des discours (description, récit de film ou récit à partir d'images) très peu cohérents. Les productions des enfants de 7 ans évoluent ensuite vers des discours où l'information est organisée de façon cohérente, même si les textes restent toujours peu cohésifs. Et finalement à 10 ans, les enfants construisent des discours cohérents et cohésifs, s'approchant ainsi des discours produits par des adultes natifs.
- 42 En ce qui concerne les productions en L2, les apprenants adultes construisent des discours où l'information est présentée de façon cohérente même au niveau des débutants pré-basiques. Chez ces apprenants, l'étayage en langue maternelle<sup>6</sup> montre



clairement que l'information à transmettre est structurée et que la construction du discours en un texte cohérent et cohésif est limitée par les ressources linguistiques en L2.

- 43 Nous donnons deux exemples pour illustrer les phénomènes divergents dans les discours de deux types d'apprenants : la complexité conceptuelle et linguistique des discours descriptifs (cf. *infra*, 2.1.1.), domaine faisant partie du deuxième ensemble de travaux du projet, et l'utilisation des particules additives (cf. *infra*, 2.1.2.), domaine qui fait partie de travaux portant sur la cohésion.

#### 2.1.1. La complexité conceptuelle et linguistique des discours descriptifs

- 44 La tâche de description d'affiche exige que le locuteur construise un discours dans lequel il relie différentes entités les unes aux autres, ainsi qu'en relation avec les grands sous-espaces de l'affiche. La construction d'une « description spatiale statique » (cf. Watorek, 1998) implique une mise en relation spatiale statique entre un *relatum*, entité de référence, et un *thème*, entité à localiser<sup>7</sup>. Par exemple, dans une phrase comme *mon cahier se trouve sur la table*, l'entité « cahier » correspond au *thème* et « table » au *relatum*. Un locuteur adulte produisant ce type de discours dans sa langue maternelle exprime la configuration spatiale représentée sur l'affiche en utilisant des expressions locatives encodant des concepts spatiaux très variés : topologiques (inclusion, exclusion, voisinage, proximité, interposition, etc.) et projectives (sur l'axe vertical : *en haut/en bas*, sur l'axe sagittal : *devant/derrière*, sur l'axe latéral : *à gauche/à droite*).

- 45 Nous avons analysé ce type de discours produits par des enfants francophones (10 sujets par groupe d'âge) en les confrontant aux productions d'enfants polonophones (4 sujets par groupe d'âge), anglophones (3 sujets par groupe d'âge) et italophones (3 sujets par groupe d'âge). Ensuite nous avons comparé les discours des enfants aux productions d'apprenants adultes polonophones du français, débutants « pré-basiques », « basiques » et intermédiaires (3 sujets par niveau). Dans notre analyse, nous examinons la complexité conceptuelle de ces descriptions dans le domaine de l'espace, en évaluant le type et la variété des relations spatiales exprimées, ainsi que la complexité linguistique, c'est-à-dire les moyens linguistiques mis en œuvre pour exprimer l'information spatiale et la relier dans un discours à la fois cohérent et cohésif.

- 46 Il s'agit donc d'une exploitation plutôt qualitative que quantitative de données, compte tenu du nombre de sujets : seules les données en français L1 se prêtent à une présentation quantitative.

#### Productions en L1

- 47 Enfants de 4 ans

- 48 Les travaux en acquisition de la L1 (par exemple Johnston & Slobin, 1979) montrent que, dès 4 ans, les enfants (de différentes langues maternelles<sup>8</sup>) comprennent et expriment une grande variété des relations spatiales. Ainsi, entre 2 et 4 ans, les enfants maîtrisent les expressions de différents concepts spatiaux dans l'ordre qui suit : entre 2 et 2;4 ans, le concept de l'inclusion (*dans*) et la relation sur l'axe vertical vers le pôle positif (*sur*), et entre 2 et 2;9, celle sur l'axe vertical vers le pôle négatif (*sous*). En revanche, le concept de la proximité (*près de*) est maîtrisé entre 2 et 4 ans. La compréhension et l'expression de la relation sur l'axe sagittal se mettent en place progressivement entre 2 et 4;8, voire plus tard. Les relations *devant/derrière* avec des *relata* qui eux-mêmes sont orientés sur cet axe (humains ou véhicules par exemple) sont comprises entre 2 et 3;6 ans et exprimées seulement entre 4 et 4;6 ans. Les mêmes relations avec les autres *relata* sont comprises

entre 3 et 4;8 ans et exprimées après 4;8 ans. D'autres relations telles que celles sur l'axe latéral sont acquises plus tard.

- 49 À cet âge, les enfants maîtrisent relativement bien le niveau phrastique de la compétence linguistique et comprennent et expriment des énoncés relativement complexes. Cependant, lorsqu'on regarde les descriptions produites par ces enfants, on est confronté, quelle que soit leur langue maternelle, à des discours « pauvres », tant du point de vue linguistique que eu égard aux concepts spatiaux exprimés. Nous citons ci-dessous un extrait en français L1 : le même type de séquence est attesté dans les descriptions des enfants italiens, polonais et anglais.
- 50 Enfant de 4 ans – description<sup>9</sup>

(1)	a. une voiture
	- sois bien précis elle voit pas l'affiche Emilie.
	b. une voiture
	- ensuite y a d'autres choses ou pas ?
	c. un camion
	d. un monsieur
	e. un vélo
	f. une voiture

- 51 La description citée ci-dessus montre clairement que l'enfant ne comprend pas la tâche communicative. Ainsi, malgré les sollicitations de l'enquêteur qui lui rappelle le manque des connaissances partagées avec son interlocuteur, l'enfant continue à dresser une liste d'entités qui ne sont pas spatialement organisées et reliées.
- 52 Cette manière d'effectuer la tâche implique une structure des énoncés se limitant essentiellement à un SN, suivi ponctuellement par un Sprép. Le schéma de l'énoncé majoritaire dans les descriptions des enfants de 4 ans, dans toutes les langues considérées, correspond à SN ou SN + Sprép. Notons tout de même que les enfants anglophones de 4 ans emploient exclusivement le Sprép. en position finale, tandis que, dans les productions des enfants de 4 ans d'autres groupes linguistiques, le Sprép. se trouve également en position initiale. Cette caractéristique est cependant minoritaire (par exemple, dans 10 descriptions des enfants francophones de 4 ans, le Sprép. est en position initiale dans 20 énoncés sur 244 au total, ce qui représente 8,2 % (cf. le tableau 1 en annexe).
- 53 Les relations spatiales exprimées par les enfants de 4 ans se limitent le plus souvent à une relation topologique vague, de type « dans la région de ». Dans cette relation, un thème est localisé par rapport à l'espace délimité par un *relatum* (souvent implicite), sans plus de précision sur le découpage de cet espace. Dans l'exemple 1, les thèmes successifs sont localisés (si le terme n'est pas abusif) de façon vague par rapport au *relatum* global –

l'affiche – relevant du contexte situationnel. D'autres relations topologiques sont minoritaires. Ainsi, dans les 10 descriptions des enfants francophones de 4 ans, 47 expressions locatives sur 113 au total (41,6 %) renvoient à la relation topologique de type « dans la région de » (cf. le tableau 2 en annexe). En ce qui concerne les relations projectives se fondant sur le système des axes coordonnés, seules les relations sur l'axe vertical sont exprimées. En effet, ces relations sont acquises plus tôt que celles qui concernent les axes sagittal et latéral.

54 Enfants de 7 ans

55 À 7 ans, on observe dans les quatre langues une nette différence dans la manière dont l'information est organisée dans les descriptions des enfants. Même si les descriptions sont souvent composées de séquences relativement peu cohésives, les entités-thèmes exprimés par des SN sont regroupés soit autour des *relata* saillants tels que *bâtiments*, *places*, etc., soit dans les sous-espaces de l'affiche (parties gauche/droite de l'affiche). Le *relatum* saillant peut être gardé constant et laissé implicite, comme dans l'exemple ci-dessous.

56 Enfant de 7 ans – description

(2)	a. y a une place
	b. y a quelqu'un qui fait du vélo
	c. et y a des arbres
	d. et y a un vélo
	e. y a des enfants qui jouent
	f. et puis y a un camion dans la rue

57 L'entité saillante *place* introduite dans le premier énoncé, devient un *relatum* implicite pour une série de thèmes (*quelqu'un*, *arbres*, *vélo*, *enfants*). Dans le dernier énoncé de cet exemple, un autre *relatum* (*rue*), est introduit. Il structurera la suite de la description.

58 À la différence des enfants de 4 ans, les enfants de 7 ans produisent aussi des séquences avec des relations spatiales plus variées. Cette tendance est valable pour les descriptions des enfants des 4 langues. À titre d'exemple (cf. le tableau 2 en annexe), en français, on observe une diminution des relations topologiques vagues de type « dans la région de » (38,6 % des expressions locatives attestées dans les 10 descriptions de cet âge) et une augmentation des relations plus précises telles que celle de voisinage (30 % des expressions locatives à 7 ans contre 13,3 % à 4 ans), de contact (4,3 % des expressions locatives en 7 ans contre 0 % à 4 ans) et même d'interposition (*entre*) où deux *relata* sont exprimés (1,4 % des expressions locatives à 7 ans contre 0,9 % à 4 ans). Pour ce qui est des relations projectives, à part des relations sur l'axe vertical, attestées déjà à 4 ans, on trouve dans les descriptions des enfants de 7 ans des relations sur l'axe latéral, celles sur l'axe sagittal n'étant toujours pas exprimées.

59 Le schéma de l'énoncé se complexifie également quelle que soit la langue, permettant de mieux organiser l'information spatiale : ceci implique l'explicitation plus systématique de

l'intervalle spatial par des Sprép. Par ailleurs, à cet âge, on assiste à une influence liée aux spécificités syntaxiques de la langue maternelle. Nous avons pu observer une différence importante entre le schéma des énoncés des enfants francophones, italophones et polonophones d'une part, et ceux des enfants anglophones d'autre part.

- 60 Les enfants francophones, italophones et polonophones de 7 ans, contrairement à ceux de 4 ans qui mettent le Sprép. de préférence en fin d'énoncé, emploient de façon plus ou moins égale le Sprép. en position initiale et finale. Les données des 10 enfants français montrent que 23,6 % de tous les énoncés correspond au schéma Sprép. + V + SN, et 21,7 % au schéma V + SN + Sprép. (cf. le tableau 1 en annexe). La tendance à fournir l'information relative au *relatum* en fin d'énoncé, observée à 4 ans, est toujours présente à 7 ans et coexiste avec l'ordre spécifique aux langues maternelles – le français, le polonais et l'italien (Sprép. en tête de l'énoncé). En effet, les analyses des descriptions d'un groupe de contrôle – francophones adultes en français – ainsi que les résultats des travaux antérieurs (par exemple, Watorek, 1996, 2003) montrent que le schéma de l'énoncé privilégié dans les descriptions des locuteurs natifs francophones, italophones et polonophones permet de placer l'intervalle spatial sous la forme d'un Sprép. en tête de l'énoncé.
- 61 En revanche, les anglophones de 7 ans continuent, tout comme les 4 ans, à placer le Sprép. exclusivement en fin d'énoncé (cf. le tableau 1 en annexe). Ainsi ils peuvent, d'une part maintenir la tendance dégagée à 4 ans, qui correspond à une conceptualisation de base de la tâche de description spatiale, à savoir une liste d'entités-thèmes ; et d'autre part, ils suivent un des cadres syntaxiques spécifiques à leur langue maternelle propre au contexte discursif de la description spatiale. Comme le montre une série de travaux de Carroll (par exemple Carroll *et al.*, 2000), les adultes anglophones optent de façon équivalente pour les deux schémas d'énoncé V + SN + Sprép. et Sprép. + V + SN dans ce même type de discours.
- 62 Enfants de 10 ans
- 63 Les descriptions des enfants de 10 ans dans les 4 langues sont cohérentes et cohésives, ce que l'on peut observer dans l'exemple ci-dessous.
- 64 Enfant de 10 ans – description

(3)	a. sur le côté gauche il y a un immeuble
	b. où en bas il y a un magasin
	c. qui s'appelle toblorone
	d. sur la porte au milieu sur la vitre il y a écrit café
	e. en haut de la porte il y a marqué conditorei
	f. plus en hauteur au-dessus du magasin il y a l'immeuble jaune
	g. et y a trois fenêtres
	h. qu'on voit en façade

	i. une à chaque étage et deux sur le côté
	j. en haut au grenier il y a aussi deux fenêtres sur le côté
	k. à côté de cet immeuble il y a un autre immeuble gris avec trois fenêtres sur le côté à chaque étage

- 65 Les relations spatiales topologiques exprimées dans ces descriptions sont assez diversifiées. À titre de comparaison, dans les descriptions des francophones, la relation de type « dans la région de » diminue encore par rapport aux enfants de 7 ans (26,3 % des expressions locatives). L'expression de la relation d'inclusion reste constante, tandis que celle de voisinage (56,4 % des expressions contre 30 % à 7 ans), de contact (5,3 % des expressions contre 4,3 à 7 ans) et d'interposition (4,5 % des expressions contre 1,4 % à 7 ans) augmentent (cf. le tableau 2 en annexe).
- 66 En ce qui concerne les relations projectives, les trois axes sont exprimés. Cependant, on observe une certaine difficulté à exprimer les relations sur l'axe sagittal. Cette difficulté est visible dans le choix des *relata* par des enfants de 10 ans. Ces enfants expriment le plus souvent les relations sur l'axe sagittal avec comme *relatum* une entité orientée sur cet axe (par exemple êtres humains, véhicules, etc). C'est la position de ce *relatum* qui détermine la localisation du thème (par exemple *devant la dame sur le vélo il y a une camionnette verte*). Ils évitent ainsi un conflit entre l'orientation du *relatum* et leur propre orientation par rapport à l'affiche. L'expression des relations déictiques sur l'axe sagittal (où la position du locuteur détermine la localisation du thème) est la deuxième du point de vue de la fréquence. Notre analyse montre que, dans ce cas, le *relatum* correspond à une entité qui n'est jamais orientée sur l'axe sagittal (par exemple *derrière des pots de fleurs il y a une dame*), ce qui prouve encore une fois que les enfants évitent le conflit entre leur propre position et celle du *relatum*. Il est plus rare de trouver des énoncés où, dans les relations sur l'axe sagittal, un thème est localisé par rapport au locuteur. Il s'agit des énoncés tels que *en face il y a un immeuble*. Et finalement, le *relatum*-affiche n'est utilisé pour l'expression de ce type de relation que dans un nombre très réduit d'énoncés. En effet, dans ce cas, le locuteur ne réfère pas à l'orientation de l'affiche, puisque ce qui est derrière l'affiche ne fait pas partie de la représentation à décrire. L'enfant doit rendre compte de la perspective de la représentation picturale et reconstruire un axe sagittal qui n'existe pas en tant qu'entité (par exemple *juste au premier plan un grand immeuble jaune ou au fond de l'affiche il y a des montagnes*).
- 67 Quelques informations chiffrées des 10 descriptions en français L1 illustrent les observations sur les difficultés d'expression des relations projectives sur l'axe sagittal. Dans les discours des francophones de 10 ans, on atteste un total de 53 expressions locatives référant aux relations projectives. Parmi ce total, dans 27 expressions, le *relatum* auquel est fait référence est une entité orientée sur cet axe qui détermine la localisation, 16 réfèrent aux relations déictiques avec comme *relatum* une entité non orientée, 7 expressions localisent le thème par rapport au locuteur et seulement 3 réfèrent au *relatum*-affiche (cf. le tableau 3 en annexe).
- 68 En ce qui concerne la structuration des énoncés, à 10 ans, les écarts entre les descriptions des enfants des différentes langues se creusent. La différence entre l'anglais et d'autres langues est saillante. En français (tout comme en italien et en polonais), les enfants de 10

ans optent pour la position initiale des Sprép./Adv. véhiculant l'information relative au *relatum*, comme le font des locuteurs adultes natifs de ces langues (50,2 % de tous les énoncés dans les 10 descriptions des francophones de 10 ans sont construits selon le cadre Sprép. + V + SN). Les anglophones de 10 ans continuent à privilégier la position finale du Sprép. (33,3 % de tous les énoncés dans les 3 descriptions), même si on atteste aussi le Sprép. en position initiale (14,8 % de tous les énoncés), contrairement à ce qui se passe dans les énoncés des anglophones de 4 et 7 ans (cf. le tableau 1 en annexe). Les anglophones de 10 ans se rapprochent donc des locuteurs adultes natifs de l'anglais qui utilisent de façon égale les deux placements pour le Sprép./Adv. référant au *relatum*.

- 69 Ainsi, les enfants anglophones de 10 ans, contrairement aux autres enfants, peuvent continuer à organiser leurs descriptions selon un schéma d'organisation qui place l'information relative au *relatum* en fin de l'énoncé, tout en utilisant le cadre syntaxique approprié en anglais langue cible. Ils progresseront donc probablement plus lentement que les enfants francophones et (italophones ou polonophones) vers une description propre aux locuteurs adultes de leur langue maternelle ; c'est-à-dire qu'il leur faudra plus de temps pour qu'ils parviennent à utiliser les deux cadres syntaxiques appropriés dans les descriptions de l'anglais.
- 70 Nos résultats concernant les enfants anglophones ne constituent qu'une étude pilote permettant d'observer des phénomènes intéressants qui doivent être tout de même vérifiés par une analyse sur un nombre de textes plus important.
- 71 En résumé, l'analyse des descriptions en L1 est volontairement et nécessairement plus fouillée. Nous avons présenté ici les productions en 4 langues, ce qui nous permet, d'une part, de disposer d'une base pour la comparaison avec les productions en L2, et d'autre part, de discuter dans la section 3 l'hypothèse (i) du projet, mentionnée ci-dessus en 1.2.
- 72 Les descriptions des enfants présentent une évolution partagée en fonction de l'âge en ce qui concerne les relations spatiales exprimées (complexité conceptuelle). En revanche, en ce qui concerne la structuration de l'énoncé, nous avons constaté une influence de la langue maternelle qui intervient de façon claire à partir de 7 ans.

#### Productions en L2

- 73 Contrairement aux enfants, les apprenants adultes polonophones du français construisent des discours où l'information spatiale est présentée de façon cohérente dès le début de l'acquisition de la L2. Rappelons que les adultes apprenant une L2 maîtrisent les aspects de la capacité discursive qui leur permettent d'effectuer de façon efficace la tâche communicative. Afin de voir clairement la différence entre les productions des enfants et des apprenants adultes débutants « pré-basiques », comparons l'exemple 4 ci-dessous avec l'exemple 1 d'un enfant de 4 ans, cité au début de cette section.
- 74 Apprenant débutant « pré-basique » polonophone du français – description

(4)	a. [sE] [peti place] + [sEpa] +
	b. à centre place fontanna oui fontanna
	< en polonais 'fontaine' >
	c. juste à côté [sE] quelque chose pour [asi]

	d. et # à côté [fontan] [sE] [tabak] avec dame [kElE] [vont] + [sEpa] + [vont] journal
	e. et devant [lEtabak sE petit sE monsieur kElE/ kEl vont] + e : peut-être [salat]
	f. et à côté [fontan sE] dame [kElE vEndrE flEr]
	g. et [sE] beaucoup [larbr + E] à la place
	h. derrière dame [kElE vEnt flEr sE] immeuble # grande immeuble + non pas grande beaucoup + non [[sEpa sE] magasin avec robe ou avec + moi [sEpa] + avec pantalon ++ à côté cette magasin [sE] papeterie

- 75 Cet apprenant adulte ancre son discours en introduisant, dans le premier énoncé, une entité saillante représentée sur l'affiche, exprimée par le SN *place*. Les thèmes sont ensuite localisés successivement. Leur localisation les uns par rapport aux autres est exprimée à l'aide d'expressions locatives dont la construction n'est pas toujours appropriée en L2. Si le discours en L2 se caractérise par une certaine inefficacité communicative, c'est en raison des limitations linguistiques du lecte de l'apprenant. Ces limitations concernent surtout le niveau phrastique de l'organisation de L2. Dans ce cas, contrairement aux enfants de 4 ans, les apprenants L2 soit utilisent des moyens rudimentaires et développent des moyens idiosyncrasiques (par exemple [sE]) pour réaliser la tâche, soit simplifient l'information à transmettre (on y reviendra en 2.2.). Ou bien, si c'est possible, ils ont recours à leur langue maternelle.
- 76 Ces démarches nous amènent à penser que les apprenants adultes s'appuient sur leurs connaissances relevant du niveau discursif de la compétence linguistique, partagé par des langues, et utilisent, grâce à leur maturité cognitive, la capacité d'exprimer l'information spatiale de façon cohérente dans une tâche communicative
- 77 L'analyse des relations spatiales exprimées dans les descriptions des apprenants adultes de trois niveaux de compétence en L2 montre que la complexité conceptuelle de leurs discours est indépendante du degré de maîtrise de la L2. En effet, on n'observe pas d'évolution claire dans la diversification du type de relations topologiques exprimées entre les descriptions des apprenants débutants « pré-basiques », « basiques » et intermédiaires. De même, les relations projectives sur les trois axes sont exprimées dès le début de l'acquisition. Ce résultat confirme que les apprenants adultes peuvent s'appuyer sur les connaissances relevant du développement cognitif, en l'occurrence la compréhension du domaine de l'espace. Ce résultat montre également une différence fondamentale entre les discours des enfants et des apprenants adultes : l'expression des relations spatiales dans les discours et donc la complexité conceptuelle des descriptions des enfants dépend de l'âge des sujets.
- 78 Cependant, les configurations spatiales à décrire sont davantage exprimées de façon topologique que projective dans les descriptions des apprenants plus débutants. À titre indicatif, nous avons distingué les expressions locatives exprimant les relations topologiques de celles exprimant les relations projectives dans les trois groupes de niveau : dans les discours des apprenants « pré-basiques » (3 sujets), on trouve 14 expressions topologiques contre 7 projectives ; dans ceux des apprenants « basiques », 35 topologiques contre 22 projectives ; et finalement dans les descriptions des apprenants

intermédiaires, 74 expressions topologiques et 75 projectives (cf. le tableau 4 en annexe). Plus le lecte de l'apprenant se développe, plus le répertoire linguistique s'enrichit, et plus l'expression des relations projectives dans les descriptions augmente. On peut en conclure que les apprenants adultes peuvent exprimer dès le début de l'acquisition de L2 l'ensemble des relations spatiales. Si, néanmoins, certaines relations sont plus souvent exprimées au détriment des autres en fonction de la maîtrise linguistique, c'est parce que leur expression est linguistiquement plus simple. En effet, décrire une configuration spatiale comme topologique permet à l'apprenant de se fonder davantage sur les connaissances du monde partagées par son interlocuteur, sur le contexte situationnel, et de laisser son interlocuteur inférer des informations au lieu de les encoder par des moyens linguistiques spécifiques. Une simple juxtaposition de deux éléments nominaux comme *garçon arrêt de bus* laisse déjà inférer une relation topologique simple en liaison avec un contexte donné. Pour exprimer une relation projective dans une situation où le champ visuel n'est pas partagé par des interlocuteurs, il faut plus de moyens linguistiques spécifiques, afin d'éviter une ambiguïté qui peut survenir entre l'orientation du locuteur et celle d'un *relatum*, entité orientée elle-même sur un des axes.

- 79 En résumé, les différences de complexité conceptuelle et linguistique entre les productions en L1 et en L2 se révèlent motivées par le degré variable de maîtrise de la capacité discursive entre les deux groupes d'apprenants. La capacité discursive peut être considérée comme acquise si le locuteur sait utiliser les deux niveaux de la compétence linguistique, phrastique et discursif, et mobiliser ses connaissances relevant du développement cognitif. Les enfants maîtrisent séparément certains concepts relevant du développement cognitif (par exemple des relations spatiales plus ou moins complexes) ainsi qu'un bon nombre de règles linguistiques relevant du niveau phrastique. Cependant, leur acquisition des règles du niveau discursif et des connaissances nécessaires pour prendre en charge une tâche communicative n'est pas achevée. Une partie des composantes linguistique et cognitive de la capacité discursive restent encore à développer. En revanche, dans le cas des apprenants adultes, la mise en œuvre des connaissances générales et discursives sont limitées par les connaissances restreintes au niveau phrastique en L2.

#### 2.1.2. Le rôle des particules de portée additives dans la construction de la cohésion discursive

- 80 Certains travaux en acquisition d'une L2 par des apprenants adultes (par exemple Watorek et Perdue, 1999) ont montré que les adverbes tels qu'*aussi*, *encore*, *toujours* jouent un rôle important dans la construction des chaînes anaphoriques. Il s'agit des items qui effectuent une modification sémantique en interagissant avec la structure de l'énoncé dans lequel ils s'insèrent. Autrement dit, ils ont dans leur portée une partie ou tout l'énoncé d'où le terme de 'particules de portée'. Il existe différents types de particules de portée selon la modification qu'elles exercent. Dans le cas d'*aussi*, *encore* et *toujours*, il s'agit de particules de portée additives, car en s'associant avec un des constituants de l'énoncé où elles se trouvent, elles créent une relation d'addition entre le constituant dans leur portée et d'autres éléments présupposés dans le contexte dits « éléments de la gamme d'alternatives » (pour plus de détails, voir König, 1991, Dimroth, 1998). Regroupés sous la même étiquette de « particules additives », ces mots ne peuvent pas tous s'associer au même type de constituant et créer des liens additifs par rapport au même type d'éléments. *Aussi* exprime une idée d'addition ou de répétition d'éléments faisant partie d'une gamme d'alternatives. Cette même idée se retrouve dans la signification d'*encore*,



avec cette différence qu'*encore* crée un lien d'addition entre les éléments faisant partie du même type (par exemple *un homme et un autre homme, des bâtiments et d'autres bâtiments*, etc.). Cependant, à la différence d'*aussi*, *encore* a également une signification temporelle puisqu'il relie deux repères temporels : ainsi une action (ou un état) est validée à partir du repère initial jusqu'au repère dit « temps en question ». Cette signification temporelle d'*encore* est proche d'une des significations de *toujours*. Mise à part une définition habituelle de *toujours*, selon laquelle il marque une validité permanente d'une action, ce même adverbe exprime une action (ou un état) qui se prolonge jusqu'au temps en question. Ainsi, on trouve des exemples où *encore* et *toujours* sont employés de façon équivalente comme dans *monsieur rouge dort encore/toujours*.

- 81 L'analyse d'*aussi*, *encore*, *toujours* dans notre projet concerne deux types de discours, la description spatiale et le récit par images. Elle a été effectuée sur des données provenant d'enfants francophones et d'apprenants polonophones du français. Nous fondons notre analyse sur 15 récits d'enfants par groupe d'âge, 20 descriptions d'enfants par groupe d'âge et 10 récits et descriptions d'apprenants L2.
- 82 Notre analyse montre que la mise en œuvre de ces particules dans les deux genres de discours change selon le type d'apprenant. Ainsi, leur utilisation dépend de la maîtrise par des enfants et par des adultes de différents aspects de la capacité discursive. Les enfants développent progressivement des connaissances liées à la gestion d'une tâche communicative et liées au niveau discursif de la compétence linguistique. Ces connaissances leur permettent d'utiliser des moyens linguistiques (niveau phrastique) pour marquer des liens inter-énoncés et construire ainsi des chaînes anaphoriques. L'emploi des particules dans les discours des enfants évolue donc à partir des emplois déictiques liés au contexte situationnel vers un emploi anaphorique dépendant du contexte.
- 83 En revanche, les adultes de différents niveaux d'acquisition doivent acquérir des moyens linguistiques du niveau phrastique. Les connaissances liées à la gestion d'une tâche communicative et au niveau discursif sont en effet déjà acquises. Ainsi, la mise en œuvre des particules dans les discours des apprenants adultes pose certes le problème de leur place syntaxique, mais leur emploi anaphorique pour marquer des liens inter-énoncés est attesté, même dans les productions des apprenants tout débutants.
- 84 Les exemples tirés des récits d'images et des descriptions en français L1 et L2 nous permettront de montrer ces différences.
- Productions en L1
- 85 Les discours des enfants de 4 ans se caractérisent par un ancrage essentiellement déictique. Les expressions linguistiques dans les énoncés successifs de ces discours réfèrent uniquement à des éléments et des scènes (objets, personnes, événements) représentés sur l'affiche ou sur les images constituant le support pour le récit. Ainsi, en ce qui concerne la description, les enfants de 4 ans se servent de l'affiche dans sa totalité comme un *relatum* implicite pour énumérer différents thèmes y figurant.
- 86 Enfant de 4 ans – description

(5)	a. une voiture.
	b. un trottoir.

	c. <b>aussi</b> des oiseaux.
--	------------------------------

87 Il s'agit ici d'étiqueter une liste d'objets présentés sur l'affiche et *aussi* marque la fin de la liste. Dans ce cas, la localisation est ambiguë ou quasi-absente ; les liens spatiaux entre les thèmes ne sont pas clairs, et les éléments de la liste ne sont pas localisés les uns par rapport aux autres. Un autre exemple provenant de la description d'un enfant de 4 ans montre clairement qu'il effectue un ancrage déictique.

88 Enfant de 4 ans – description

(6)	a. et puis là il y a 3 fenêtres.
	b. ici <b>aussi</b> .
	c. et là <b>aussi</b> .

89 À l'aide de la monstration par rapport à son champ de vision, l'enfant définit les lieux encodés par des expressions déictiques (*ici* et *là*) en b et c. *Aussi* sert à les relier au contexte situationnel et non pas au co-texte. C'est comme si l'enfant montrait les lieux où se trouvent des thèmes du même type. Ainsi, les procédures linguistiques utilisées sont liées étroitement au contexte situationnel (extra-linguistique) et le discours ne répond pas aux contraintes de la tâche communicative où l'interlocuteur n'a pas accès à l'image.

90 On observe des phénomènes similaires dans les récits d'images produits par des enfants de 4 ans où ces enfants traitent chaque image comme un cadre isolé dépourvu de lien avec les événements qui s'y déroulent, sans construire un récit. Ceci mène à un ancrage déictique et à une référence ambiguë aux protagonistes.

91 Enfant de 4 ans – récit d'images

(7)	a. là il est allongé.
	b. là <b>aussi</b> .

92 *Aussi* dans cet exemple crée un lien entre deux images qui représentent la même scène, car l'enfant décrit chaque image sans relier temporellement des événements successivement présentés sous la forme d'un récit. Un autre exemple montre comment la description d'images séparées, sans création d'histoire, mène à l'ambiguïté référentielle.

93 Enfant de 4 ans – récit d'images

(8)	a. le monsieur (= monsieur bleu) il s'en va
	b. il (= monsieur rouge) s'en va <b>aussi</b>

- 94 Seul le support iconique nous permet de comprendre que dans ces deux énoncés il s'agit de deux protagonistes distincts. Aucun marquage linguistique n'est utilisé pour différencier clairement les deux protagonistes. Aussi exprime une certaine répétition d'une scène sur les deux images successives. On pourrait comprendre l'énoncé b comme *il (monsieur bleu) s'en va aussi sur l'image suivante* mais en aucun cas *aussi* ne permet de distinguer les deux personnages.
- 95 À 7 ans les discours, description et récit d'images, sont davantage structurés ; l'information est organisée de façon cohérente, même si les liens inter-énoncés ne sont pas systématiquement marqués par des formes anaphoriques. Dans les descriptions, un *relatum* global correspondant à l'affiche est subdivisé en sous-espaces qui regroupent une série de thèmes, liés par une relation topologique d'inclusion à ce *relatum* laissé souvent implicite. La particule *aussi* marque une addition des thèmes exprimés et renforce la cohésion du discours, en l'absence des expressions locatives référant au *relatum*. Ainsi, dans l'exemple 9, le *relatum ville* est maintenu implicitement dans les énoncés b-d.
- 96 Enfant de 7 ans -description

(9)	a. c'est une ville où il y a plein de gens
	b. il y a un bureau de tabac
	c. il y a des papeteries
	d. <b>aussi</b> des hôtels

- 97 *Aussi* clôture une liste de thèmes additionnés en rapport avec un *relatum* faisant partie du co-texte (énoncé a), ce qui diffère de la liste de thèmes énumérés dans le discours de l'enfant de 4 ans où le *relatum* correspond à un élément du contexte extra-linguistique.
- 98 Dans les discours des enfants de cet âge, contrairement à ceux des enfants de 4 ans, *aussi* peut marquer également une addition des lieux occupés par le même type d'entités qui sont définis par rapport au co-texte, comme dans l'exemple 10.
- 99 Enfant de 7 ans – description

(10)	a. à l'angle de l'affiche il y a <u>des immeubles</u> .
	b. et de l'autre côté de l'affiche il y a aussi <u>des immeubles</u> .

- 100 Le thème *immeubles* dans les deux énoncés correspond à deux référents distincts, mais du même type.
- 101 Dans les récits on assiste à une émergence des liens entre les actions et les protagonistes. La référence aux entités devient claire. Les protagonistes sont non seulement bien identifiés mais également souvent « sur-explicités ».
- 102 Enfant de 7 ans – récit d'images

(11)	a. et lui aussi il a pris une échelle
	b. et il est allé lui aussi au château.

103 *Aussi* marque une addition des protagonistes accomplissant les mêmes actions. Les particules *encore* et *toujours* sont utilisées pour marquer la continuité lorsqu'un même événement est maintenu pour des intervalles temporels successifs, comme on le voit dans l'exemple ci-dessous.

104 Enfant 7 ans – récit d'images

(12)	a. après il s'endort.
	b. et puis il est <b>encore</b> en train de dormir.

105 À 10 ans, l'information spatiale est bien structurée dans les descriptions. Les liens spatiaux entre les *relata* et thèmes successifs sont explicités. La continuité temporelle déjà exprimée à 7 ans par *encore/toujours* dans les récits, s'étend maintenant également au domaine de l'espace dans les descriptions (cf. l'exemple 13 ci-dessous).

106 Enfant 10 ans – description

(13)	a. en dessous à droite de la fontaine il y a un banc.
	b. <b>encore</b> plus bas il y a un monsieur.

107 *Encore* ne peut marquer la continuité tant que les enfants ne parviennent pas à organiser une suite de *relata* en continuum, c'est-à-dire avant 10 ans environ. Remarquons que la particule *encore* apparaît dans les descriptions des enfants de 4 et de 7 ans, mais uniquement pour marquer l'addition d'une entité de même type, comme l'illustre la comparaison entre les exemples (13) (10 ans), et (14) (4 ans) et (15) (7 ans), cités ci-dessous.

108 Enfant de 4 ans – description

(14)	a. et après une coccinelle là
	b. et <b>encore</b> une coccinelle là

109 Enfant de 7 ans – description

(15)	a. il y a un arbre.
------	---------------------

	b. il y a <b>encore</b> un arbre.
--	-----------------------------------

- 110 On ne constate plus à 10 ans de phénomènes de sur-explicitation dans les récits et dans les descriptions. Les enfants maîtrisent mieux le système référentiel, ce qui leur permet de laisser implicites des référents clairement inférables du co-texte en utilisant les anaphores zéro de façon appropriée.
- 111 Enfant de 10 ans – description

(16)	a. à droite il y a des arbres.
	b. derrière <b>aussi</b> Δ.

- 112 *Aussi* exprime ici l'addition des lieux repérés de façon anaphorique, ce qui n'est pas le cas chez les enfants de 4 ans (cf. (7)). En effet, à droite et derrière correspondent au *relatum place* exprimé dans le co-texte et laissé implicite dans les énoncés a et b de l'exemple (16).
- 113 À travers les exemples des discours des enfants de trois groupes d'âge, on voit que l'emploi des particules évolue selon leurs contextes de référence. Les discours des enfants de 4 ans dépendent fortement du contexte extra-linguistique (contexte situationnel), ce qui implique l'emploi essentiellement déictique des particules. Ensuite les enfants de 7 et de 10 ans arrivent progressivement à structurer l'information en un discours dépendant de plus en plus du contexte discursif (co-texte), ce qui mène à un emploi anaphorique des « particules de portée ». Ces formes linguistiques permettent d'exprimer des liens inter-énoncés et assurent ainsi la cohésion discursive.

#### Productions en L2

- 114 Contrairement aux enfants, les apprenants adultes débutants peuvent s'appuyer sur les connaissances du niveau discursif de la compétence linguistique. Ainsi, ils construisent des discours où des moyens linguistiques disponibles dans leur lecte sont utilisés de façon anaphorique. Pour mieux cerner la différence entre les enfants et les apprenants adultes d'une L2, nous opposons les exemples d'enfants de 4 ans (exemples (6) et (8) cités *supra*) aux exemples ci-dessous, provenant d'une description et d'un récit produits par des apprenants adultes débutants.
- 115 Apprenant débutant polonophone du français – description

(17)	a. devant cette camion c'est petit la voiture.
	b. derrière c'est <b>aussi</b> petit la voiture.

- 116 *Aussi* apparaît dans cet exemple, dans une structure informationnelle plus complexe que celle de l'exemple (6) (4 ans). À l'aide de moyens linguistiques simples et parfois inappropriés en L2, l'apprenant adulte débutant organise et structure une information spatiale plus ou moins complexe, où des thèmes exprimés sont clairement localisés les uns par rapport aux autres. *Aussi* exprime l'addition des lieux devant cette camion, et

*derrière*, repérés de façon anaphorique, en marquant ainsi linguistiquement des liens intra-discursifs.

- 117 La particule *encore* n'apparaît pas dans les descriptions des apprenants adultes analysés alors qu'ils la produisent dans les récits, absence qui relève donc de la tâche.
- 118 Pour ce qui est du récit, les apprenants adultes débutants identifient clairement les protagonistes. L'exemple (18) diffère de (8) produit dans une description à 4 ans.
- 119 Apprenant débutant polonophone du français – récit d'images

(18)	a. Monsieur Bleu il est devant l'église.
	b. Monsieur Rouge juste à côté Monsieur Bleu.
	c. il aussi devant l'église.
	d. Monsieur Bleu [parti].
	e. Monsieur Rouge <b>aussi</b> [partir].

- 120 Dans cet exemple, *aussi* est employé pour marquer l'ajout d'un protagoniste à la gamme d'alternatives composée des protagonistes potentiels effectuant la même action *partir*. *Aussi* exprime un lien inter-énoncé d'addition entre des entités discursives, et fonctionne de façon intra-discursive. En revanche, l'exemple (8) extrait d'une description d'un enfant de 4 ans, montre l'emploi extra-discursif de *aussi* où cette particule exprime un lien entre deux scènes similaires représentées sur deux images successives.
- 121 En résumé, dès le début de l'acquisition en L2, les apprenants adultes emploient les particules en relation avec le co-texte, ce qui témoigne leur maîtrise discursive. Toutefois, on observe des problèmes de placement syntaxique de la particule (cf. (19), ci-dessous), ce qui relève du niveau phrastique. En fonction du niveau de maîtrise de la L2, le placement approprié de ces particules se met progressivement en place.
- 122 Apprenant débutant polonophone du français – récit d'images

(19)	a. Monsieur Rouge il [arevej]
	b. ensuite il Monsieur Rouge <b>encore</b> il dort.

- 123 Les particules de portée sont donc des items facultatifs, mais structurellement complexes, car leur intégration correcte dans l'énoncé dépend de la maîtrise des moyens morpho-syntaxiques de la L2. Les apprenants adultes, surtout débutants et intermédiaires, tendent à employer d'autres moyens linguistiques qui permettent de paraphraser la signification des particules additives. On le voit dans l'exemple (20), ci-dessous, où dans la séquence *comme avant Monsieur Rouge*, on retrouve la paraphrase de *aussi*.
- 124 Apprenant débutant polonophone du français – récit d'images

(20)	a. il [asi] <u>comme avant Monsieur Rouge</u>
	b. il [bwar] <u>quelque chose comme avant Monsieur Rouge.</u>

125 En revanche, dans les productions des enfants, malgré la mise en place progressive de l'emploi anaphorique des particules, on ne constate pas de placements inappropriés, ce qui confirme les travaux sur l'acquisition de la L1 qui considèrent que l'acquisition des schémas morfo-syntaxiques est déjà relativement avancée à 4 ans.

#### 2.2. Ressemblances des discours en L1 et L2 – traitement minimal de la tâche

126 La comparaison des descriptions produites par des enfants de 7 ans et par des apprenants adultes débutants se situant au niveau du « lecte de base »<sup>10</sup> montre que ces deux types de locuteurs peuvent produire des discours similaires. Leurs descriptions sont relativement simples mais efficaces par rapport aux contraintes de la tâche communicative. Comparons deux fragments des descriptions d'un enfant de 7 ans et d'un apprenant adulte.

127 Enfant de 7 ans – description

(21)	a. il y a une place.
	b. il y a quelqu'un qui fait du vélo.
	c. et il y a des arbres.
	d. et il y a un vélo.
	e. il y a des enfants qui jouent.

128 Apprenant adulte polonophone du français – description

(22)	a. [Zevwa] une place.
	b. [ja] cinq arbres et beaucoup de monde.
	c. [ja] un homme qui [li] le magasin.
	d. [ja] une vieille femme qui [restE].
	e. et une vieille femme qui [vendE] le magasin.

129 On remarque que les liens spatiaux dans ces deux extraits sont laissés implicites, mais que les entités plus petites sont regroupées autour des entités plus complexes et plus saillantes. Ainsi, l'information spatiale est organisée en un tout cohérent.

- 130 Dans ces exemples, le domaine référentiel des entités est introduit par la référence à une entité saillante qui, maintenue implicitement, devient le *relatum* pour une série d'autres entités. Dans l'exemple provenant de la description de l'enfant, l'entité saillante *place* introduite dans le premier énoncé, constitue le *relatum* implicite dans une suite d'énoncés pour les thèmes *arbres, vélo, enfants*. Dans l'exemple de l'apprenant adulte, l'entité *place* introduite dans le premier énoncé devient un *relatum* implicite pour une série d'entités énumérées dans les énoncés suivants.
- 131 La cohérence dans le discours se fonde sur des liens spatiaux implicites entre les entités, mais ces discours restent toutefois assez peu cohésifs. Les liens anaphoriques dans le domaine de l'espace sont parfois renforcés par des moyens linguistiques non spécifiques tels que des particules de portée additives, comme on l'a vu dans la section précédente. En effet, *aussi*, dans les descriptions des enfants de 7 ans et des apprenants adultes du niveau de « lecte de base », marque la clôture d'une liste de thèmes reliés implicitement au *relatum*.
- 132 Enfant de 7 ans – description

(23)	a. c'est une ville où il y a plein de gens.
	b. il y a un bureau de tabac.
	c. il y a des papeteries.
	d. <b>aussi</b> des hôtels.

- 133 Apprenant adulte, polonophone du français – description

(24)	a. et [sE] la square avec [tabak].
	b. et [sE] avec [tabak] elle [asi] la femme.
	c. [ja] <b>aussi</b> un bicycle.

- 134 Le cadre syntaxique dominant dans les textes de deux groupes d'apprenants est Vexistentiel + SN<sup>11</sup> : les enfants de 7 ans et les apprenants L2 du « lecte de base » tendent à garder un *relatum* constant, ce qui leur permet de le laisser implicite. Ils localisent des thèmes par rapport à un seul *relatum* qui domine les différentes séquences de discours majoritairement dans des relations topologiques simples (cf. le tableau 4 en annexe).
- 135 Cette manière d'effectuer la description spatiale s'apparente à celle d'apprenants adultes francophones de l'italien et italophones du français identifié par Watorek (1996). Les résultats de cette étude montrent que les apprenants L2 simplifient l'information à transmettre en fonction des moyens linguistiques les plus opératoires dans leur lecte. Cette simplification consiste à présenter la configuration spatiale à décrire sous forme de relations topologiques simples, où une série de thèmes est localisée dans l'espace d'un *relatum* saillant (cf. (24)). La question reste de savoir si cette organisation relativement



simple, mais efficace du point de vue communicatif, est déterminée, dans les descriptions de deux types d'apprenants, par les mêmes raisons. On y reviendra dans la discussion.

### 3. Discussion

- 136 Revenons aux deux hypothèses du projet, (i) et (iii), exposées en 1.2. et détaillées ci-dessus. En ce qui concerne l'hypothèse (i), notre analyse nous permet d'identifier un développement des discours descriptifs chez tous les enfants de 4, 7 et 10 ans quelle que soit leur langue maternelle. Ce développement commun concerne l'organisation de l'information dans le discours et le type de concepts spatiaux exprimés. On pourrait expliquer ce phénomène par le développement cognitif de l'enfant d'une part, et de sa capacité discursive d'autre part, qui permettrait seulement à partir de 10 ans d'utiliser les deux niveaux de la compétence linguistique (phrastique et discursif) de façon appropriée par rapport au contexte d'énonciation<sup>12</sup>.
- 137 En revanche, les spécificités des langues maternelles des enfants interviennent au niveau du schéma syntaxique de l'énoncé et sont à l'origine de différences dans les descriptions des enfants à partir de 7 ans, âge auquel les enfants commencent à construire des descriptions cohérentes. À 4 ans, on observe la quasi absence de véritables discours chez les enfants de tous les groupes linguistiques. Cependant, ces enfants, dans un échange question-réponse, peuvent exprimer des concepts spatiaux relativement complexes (*cf. supra*, 2.1.1.) et construire des énoncés plus structurés.
- 138 Par ailleurs, les études antérieures (*cf. Johnston & Slobin, 1979*) montrent qu'à 4 ans, les enfants comprennent et expriment les relations projectives sur les axes vertical et sagittal, ces axes étant plus faciles à comprendre dans la mesure où ils sont liés à la direction du corps (direction verticale liée à la gravité terrestre et, pour l'axe sagittal, direction du regard). À 7 ans, ils peuvent exprimer également les relations sur l'axe latéral le plus complexe car rien dans notre corps ni dans le contexte indique comment les deux pôles de cet axe se différencient. Dans les descriptions spatiales analysées, nous constatons que les enfants expriment les relations projectives successivement sur l'axe vertical (4 ans), sur l'axe vertical et latéral (7 ans) et sur les trois axes (10 ans), l'axe latéral étant exprimé plus tôt dans le discours que l'axe sagittal, contrairement à ce que nous montrent les travaux sur l'émergence de ces concepts. Si on analyse de près la tâche de description d'affiche, on constate que l'expression de l'axe sagittal semble être très complexe. Le locuteur doit décrire un support bi-dimensionnel qui représente un monde à trois dimensions. L'axe sagittal ne correspond donc pas simplement à la position du locuteur, mais il doit être reconstruit dans une représentation picturale à travers la perspective du tableau.
- 139 La prise en compte de la perspective de la représentation à décrire et son expression en tant que relation sur l'axe sagittal semblent poser beaucoup de problèmes aux enfants, même à 10 ans. Mis à part le choix du *relatum* pour exprimer ces relations (phénomène illustré *supra*, 2.1.1.), on observe également une tendance à remplacer l'axe sagittal par l'axe vertical lorsqu'un thème est à localiser par rapport à la perspective de l'affiche. Ainsi, la description de l'emplacement des immeubles qui se trouvent au fond d'une rue allant vers le « fond » du dessin, se fait dans des énoncés de type *en haut de l'affiche il y a des immeubles*. L'enfant dans ce cas réfère bien au *relatum*-affiche, mais en tant que plan bi-dimensionnel, et non en tant que représentation picturale d'une scène à trois dimensions.
- 140 La mise à l'épreuve de l'hypothèse (iii) est basée sur la comparaison des descriptions d'apprenants L2 de différents niveaux de compétence et celles produites par des enfants

de 3 tranches d'âge. Cette comparaison fait apparaître des différences et des ressemblances entre les discours des enfants et des adultes apprenant L2.

#### Différences

- 141 La maturité cognitive des apprenants adultes leur permet de construire des discours conceptuellement complexes. Ils maîtrisent également le niveau discursif de la compétence linguistique, ce qui leur facilite la réalisation de la tâche malgré des limitations liées au niveau phrastique qui est en voie d'acquisition. En effet, les schémas d'énoncés maîtrisés par des apprenants débutants sont très rudimentaires. Cependant, pour s'acquitter de façon efficace de la tâche communicative, ils utilisent des marques systématiques à des fins discursives en élaborant, s'il le faut, des moyens linguistiques idiosyncrasiques, ou en ayant recours à la langue maternelle.
- 142 En ce qui concerne la complexité conceptuelle de leurs descriptions, l'ensemble des relations spatiales est exprimé, même par les débutants. Par exemple, contrairement à ce qui est attesté dans les productions des enfants, on observe que, parmi les relations projectives, l'expression des relations sur l'axe sagittal, non seulement ne posent pas de problème aux adultes, mais que ce sont également celles qui sont le plus souvent exprimées quel que soit le niveau de la maîtrise de la L2. Ceci provient probablement de la nature du support (ce qui a été confirmé d'ailleurs par des travaux de Carroll *et al.*, 2000, et Watorek, 2003).
- 143 L'influence d'un répertoire linguistique limité en L2 sur la complexité conceptuelle des discours dans le domaine de l'espace se manifeste par la fréquence plus élevée des relations topologiques par rapport aux relations projectives. Comme on l'a vu, l'expression des relations projectives augmente en fonction du degré de maîtrise plus de la L2 et au détriment de l'expression des relations topologiques.
- 144 L'analyse de la cohésion basée sur les particules de portée additives montre que leur emploi, différent en L1 et en L2, dépend de la maîtrise de la capacité discursive. Les apprenants adultes utilisent des particules de façon anaphorique dès le début de leur acquisition, alors que les enfants élaborent progressivement leur emploi anaphorique à mesure que se développe la capacité à prendre en compte le co-texte, ce qui confirme d'autres travaux en acquisition de la langue maternelle (notamment Hickmann, 2000).

#### Similitudes

- 145 Dans la section 2.2. nous avons montré en quoi consistait la ressemblance entre les descriptions des enfants de 7 ans et celles des apprenants adultes débutants, ce qui pose deux questions :
- 146 1) Pourquoi des enfants de 7 ans et des adultes au stade du « lecte de base » produisent-ils des discours similaires résultant d'un traitement minimal de la tâche, étant donné que dès le départ leur capacité à gérer une tâche communicative est si différente ? Les mêmes raisons sont-elles à l'origine de ces similitudes ? S'agit-il réellement du même phénomène ?
- 147 2) Comment expliquer le fait que ces mêmes apprenants, dont les discours se ressemblent à un certain moment, divergent ensuite de façon notable ? En effet, les enfants de 10 ans progressent relativement vite vers une compétence égale à celle des adultes natifs, tandis que les apprenants L2 n'arrivent que rarement à atteindre le niveau des locuteurs natifs ?
- 148 Tentons de répondre à ces deux questions :
- 149 1) Les enfants de 4 ans se différencient nettement des apprenants L2 « pré-basiques » en ce qui concerne la capacité à gérer une tâche communicative. Les enfants de 4 ans,

contrairement aux apprenants adultes, ne peuvent pas traiter l'information de façon efficace, car ils ne comprennent pas entièrement la tâche (cf. l'exemple (1) où l'enfant est « sourd » aux sollicitations de l'adulte). Les « non discours » des enfants de 4 ans sont difficilement comparables aux productions des apprenants L2 « pré-basiques », efficaces du point de vue communicatif malgré les défaillances linguistiques.

- 150 Comme nous l'avons montré, à 7 ans, les enfants commencent à produire des discours répondant aux exigences de la tâche communicative. Ils comprennent certains aspects de la gestion de la tâche, même s'ils ne la maîtrisent pas encore complètement. Ces difficultés à gérer le discours entraînent la focalisation de leur attention surtout sur la réalisation de la tâche par simplification de l'information à transmettre, certains concepts spatiaux déjà acquis à cet âge n'étant pas exprimés dans les descriptions. Par ailleurs, ils utilisent des schémas d'énoncés minimalement nécessaires pour s'acquitter de cette tâche, même s'ils sont capables, dans d'autres contextes, de construire des schémas morpho-syntaxiques bien plus élaborés. Cette focalisation sur l'activité discursive mène au traitement minimal de la tâche communicative.
- 151 En revanche, dans les descriptions des apprenants adultes qui maîtrisent la tâche communicative, le traitement minimal est le résultat de l'insuffisance des moyens linguistiques nécessaires pour réaliser la tâche. Ils simplifient donc l'information à transmettre en exprimant la configuration à décrire davantage en termes de relations topologiques. Ils adaptent ainsi le contenu du discours aux moyens linguistiques disponibles dans leur lecte.
- 152 À la lumière des travaux antérieurs (Watorek, 1996, Perdue, 1993) et des résultats de cette étude, nous postulons que les similitudes entre les discours produits par des enfants de 7 ans et ceux des apprenants adultes en L2 relèvent d'une interaction différente entre trois types de connaissances :
- les connaissances dues au développement cognitif du sujet qui se manifestent au niveau de la complexité conceptuelle du discours produit ainsi que par la capacité de la prise en charge d'une tâche communicative ;
  - les connaissances relevant du développement linguistique qui se manifestent dans la structure morpho-syntaxique plus ou moins complexe ;
  - les connaissances liées à la capacité discursive qui permettent à un locuteur d'utiliser les deux niveaux de la compétence linguistique, phrastique et discursif, en fonction du contexte d'énonciation.
- 153 2) Les enfants de 10 ans maîtrisent relativement bien la tâche, ce qui leur permet de construire des discours plus complexes tant du point de vue linguistique que conceptuel. Au-delà de cet âge, leurs discours évoluent rapidement vers la compétence des locuteurs adultes, ce qui n'est pas le cas pour les apprenants adultes de L2 (cf. notamment Carroll & von Stutterheim, 1997, Lambert, 1997). Les apprenants adultes en début d'acquisition ont un certain avantage par rapport aux enfants : ils peuvent s'appuyer sur les connaissances liées au développement cognitif développées au cours de l'acquisition de leur L1. Cet avantage tellement visible au début d'acquisition l'est beaucoup moins lorsque les apprenants adultes L2 atteignent un niveau plus avancé. Une fois dépassé le stade où les deux types d'apprenants ont recours à un traitement minimal de la tâche, leurs chemins divergent.
- 154 Les connaissances des apprenants adultes du langage et de son utilisation acquises lors du processus de l'appropriation de la langue maternelle facilitent donc les débuts de

l'acquisition d'une L2, mais viennent ralentir cette acquisition par la suite, à un stade plus avancé. La capacité discursive d'un locuteur adulte dans sa langue maternelle consiste à savoir choisir des moyens linguistiques du niveau phrastique et à les utiliser pour construire un discours cohérent et cohésif (cf. le niveau discursif) répondant au but communicatif. Or, même si les apprenants avancés maîtrisent des aspects formels de la L2 (c'est-à-dire sa structure morpho-syntaxique), leur maîtrise de la L2 dans le domaine discursif reste souvent très éloignée de la compétence des locuteurs natifs. Autrement dit, ils peinent à utiliser des formes de la L2 de façon adaptée pour construire un discours en L2. Carroll & von Stutterheim (1997) constatent que pour atteindre une compétence quasi-native dans ce domaine, les apprenants avancés doivent « remanier des schémas d'organisation au niveau conceptuel puisque la majorité des apprenants fonctionnent encore sous l'emprise de certains modes d'organisation propre à leur langue source. » ( *ibid.* p. 112).

- 155 En effet, les travaux de Carroll et von Stutterheim (notamment 1997) et ceux de Carroll & Lambert (2003) montrent qu'il y a une influence du niveau phrastique spécifique à une langue donnée sur le niveau discursif qui aboutit à l'élaboration de schémas discursifs qui guident la production des discours. Les apprenants avancés transfèrent ainsi le mode d'organisation discursive propre à leur langue maternelle en utilisant des moyens linguistiques morpho-syntaxiques acquis en L2. Cependant, les formes acquises ne sont pas toujours utilisées avec des fonctions qui leur sont attribuées en langue cible.
- 156 Une autre explication de ce parcours lent et imparfait vers la L2 peut être envisagée : les discours produits par des apprenants adultes peuvent être parfaitement efficaces et suffisants de point de vue communicatif. Il faut donc d'autres motivations que l'efficacité communicative pour que ces apprenants continuent à progresser.

#### 4. Conclusion

- 157 Nous sommes parties d'une idée générale mise en avant par des travaux antérieurs ; à savoir, le facteur qui différencie le plus les productions des enfants et des apprenants adultes L2 correspond à la maturité cognitive des sujets. Ainsi, les discours des enfants seraient contraints par la plus ou moins grande capacité à effectuer une tâche communicative, tandis que ceux des apprenants adultes le seraient par le développement linguistique de leur lecte.
- 158 Rappelons qu'un locuteur maîtrise la capacité discursive lorsqu'il sait utiliser deux niveaux de la compétence linguistique, le niveau phrastique (structures spécifiques à une langue donnée) et le niveau discursif (procédures universelles permettant d'assurer les opérations de référenciation, de relier les formes linguistiques aux référents extra-linguistiques et de construire un discours, en fonction du contexte d'énonciation, du but communicatif et de son interlocuteur).
- 159 Un enfant apprenant sa langue maternelle acquiert parallèlement les deux aspects de cette compétence (les formes linguistiques et les principes selon lesquels ces formes doivent être utilisées pour former un discours approprié au contexte). Cependant, son développement cognitif n'est à l'évidence pas encore terminé. À 4 ans, il maîtrise mieux qu'un apprenant adulte débutant la structure de la langue cible (le niveau phrastique de la compétence linguistique), mais son développement cognitif n'étant pas achevé, il ne peut pas utiliser correctement des formes de sa langue maternelle pour s'acquitter de la tâche communicative.

- 160 Un apprenant adulte débutant possède les connaissances cognitives nécessaires pour maîtriser le niveau discursif de la compétence linguistique et pour prendre en charge la tâche communicative. En revanche, il doit acquérir les moyens linguistiques de la L2 pour répondre aux exigences de la tâche communicative.
- 161 La différence entre les deux types d'apprenant, enfant et adulte, a été mise en évidence dans notre étude à travers une analyse comparative de deux types de discours : récit de fiction et description spatiale en L1 et en L2. Nous avons montré les variations, selon le type d'apprenant, de la complexité conceptuelle et linguistique ainsi que de la cohésion des discours produits. Les différences de ces discours dépendent du degré de maîtrise de la capacité discursive. Ainsi, l'utilisation des formes linguistiques acquises par l'enfant évolue d'un emploi essentiellement déictique vers un emploi anaphorique. Cette évolution est contrainte par l'appropriation des procédures qui servent à relier la parole au contexte. En revanche, les apprenants adultes, dès le début de l'acquisition, marquent systématiquement des fonctions discursives par des formes linguistiques simples ou incorrectes du point de vue de la langue cible. En outre, la complexité conceptuelle des discours en L1, relevant du développement cognitif de l'enfant, évolue en fonction de l'âge : les enfants expriment progressivement des concepts de plus en plus complexes nécessitant l'emploi d'expressions linguistiquement plus élaborées. Ainsi, même s'ils ont acquis à 4 ans des schémas d'énoncés relativement complexes, ils ne les emploient pas avant que leurs discours ne deviennent conceptuellement complexes. Contrairement aux discours des enfants, ceux des apprenants L2 ne se caractérisent pas par une évolution du degré de leur complexité conceptuelle en fonction de la maîtrise de la L2 (cf. notre analyse des descriptions spatiales).
- 162 Par ailleurs, notre étude montre que la différence entre les deux types d'apprenant peut néanmoins aboutir à des productions similaires en L1 et en L2. Les ressemblances identifiées concernent une étape d'acquisition, 7 ans pour les enfants et le niveau du « lecte de base » pour les apprenants adultes, et résultent d'une interaction différente entre trois types de connaissances : celles relevant du développement cognitif et du développement linguistique ainsi que celles liées à la maîtrise de la capacité discursive. Le traitement minimal de la tâche par l'enfant et par l'apprenant adulte est sous-tendu en réalité par des processus différents. L'enfant de 7 ans traite la tâche de façon minimale, car le coût cognitif élevé lié à la réalisation de la tâche limite l'utilisation de ses moyens linguistiques relativement élaborés. L'apprenant adulte, quant à lui, est contraint à simplifier le contenu du message à transmettre par des moyens linguistiques rudimentaires dont il dispose, ce qui affecte l'efficacité communicative de sa production.
- 163 La comparaison des productions en L1 et en L2 a été précédée d'une analyse des productions des apprenants de 4, 7 et 10 ans de différentes langues maternelles : le français, le polonais, l'anglais et l'italien. Nous avons présenté dans cet article le résultat de l'analyse de la description spatiale puisque c'est un type de discours relativement peu analysé dans les travaux en acquisition de la L1. Mis à part une évolution commune de la complexité conceptuelle des descriptions chez les enfants liée à l'âge, il se dégage également une évolution dépendante des spécificités linguistiques. Les descriptions des enfants de 4 ans ne sont pas marquées par l'influence de la structure de la langue maternelle. Le caractère relativement non-construit du discours des enfants de 4 ans, implique une production correspondant à un étiquetage des entités du contexte situationnel exprimées essentiellement pas des SN dans toutes les langues considérées. Les différences interlinguistiques des discours n'apparaissent qu'à 7 ans, âge où les

enfants commencent à produire du discours cohérent et cohésif. Ces différences s'accroissent davantage à 10 ans. On ne peut donc pas juger du poids des spécificités linguistiques avant que l'enfant ne commence à construire un « vrai » discours.

- 164 Cette étude contribue donc à la compréhension des phénomènes qui différencient et qui rapprochent des discours des apprenants des langues, enfants et adultes.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARTNING, I. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère : Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE* 9, 9-50.
- BOWERMAN, M. 1996. The origins of children's spatial semantic categories : cognitive vs. linguistic determinants. In J. Gumperz & S. Levinson (Dir.), *Rethinking Linguistic Relativity*, 145-176, Cambridge, Cambridge University Press.
- BENAZZO, S., C. PERDUE, & M. WATOREK 2002. The role of scope particles in discourse construction. Communication présentée aux European Science Conferences : The structure of the learner language : the End state of Language Acquisition, 12 - 17, octobre 2002, Kolybari, Crète (Grèce).
- BERMAN, R. & D.I. SLOBIN 1993. Different Ways of Relating Events in Narrative : A Cross-linguistic Developmental Study. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- CARROLL, M., J. MURCIA-SERRA, M. WATOREK & A. BENDISCIOLI 2000. The relevance of information organisation to second language acquisition studies : the descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 3, 441-466.
- CARROLL, M. & C. VON STUTTERHEIM 1997. Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 9, 83-116.
- CARROLL, M. & M. LAMBERT 2003. Information structure in narratives and the role of grammaticalised knowledge : A study of adult French and German learners of English. In C. Dimroth & M. Starren (Dir.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam, Benjamins, 267-288.
- DEMAGNY, A-C. & U. PAPROCKA-PIOTROWSKA (à paraître). L'acquisition du lexique verbal et adverbial dans les récits en français L1 et L2. *Langue Française*, 2004.
- DIMROTH, C. 1998. *Fokuspartikeln und Informationsgliederung im Diskurs*. Thèse de doctorat, Université Libre de Berlin.
- DIMROTH, C. 2002. Topics, assertions, and additive words : how L2 learners get from information structure to target-language syntax. *Linguistics* 40, 4, 891-923.
- HENDRIKS, H. 1998a. Reference to person and space in narrative discourse : a comparison of adult second language and child first language acquisition. *Studi Italiana di Linguistica Theorica e Applicata* 27, 1, 67-86.
- HENDRIKS, H. 1998b. *Comment il monte le chat ? En grimant ! L'acquisition de l'empaquetage spatial en chinois, français et allemand L1 et L2*. *AILE* 11, 147-190.

- HENDRIKS, H. 1999. The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : what children already know and adults still have to learn and vice versa. *Psychology of Language and Communication* 3, 1, 41-60.
- HENDRIKS, H. 2000. The acquisition of topic marking in Chinese L1 and French L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 3, 369-398.
- HENDRIKS, H. & M. HICKMANN 1998. Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte. In M. Pujól, L. Nussbaum, & M. Llobera (Dir.), *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. 151-163, Madrid, Edelsa.
- HICKMANN, M. & H. HENDRIKS 1999. Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese. *Journal of Child Language* 26, 419-452.
- HICKMANN, M. 2000. Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. 83 -116, Paris, PUF.
- JOHNSTON, J. & D.I. SLOBIN 1979. The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-croatian and Turkish. *Journal of Child Language* 6, 529-545.
- KLEIN, W. 1984/89. *Acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- KLEIN, W. 1985. *Reference to space : a frame of analysis and some examples*. Papier de travail pour le projet ESF, Nijmegen.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1997. The basic variety (or : couldn't natural languages be much simpler ? ). *Second Language Research* 13, 4, 301-47.
- KÖNIG, E. 1991. *The Meaning of Focus Particles : A Comparative Perspective*. London : Routledge.
- LAMBERT, M. 1997. En route vers le bilinguisme. *AILE*, 9, 147-172.
- LAMBERT, M. 2003. Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français. *Marges linguistiques*, 5, 106-122.
- LEVELT, W. 1989. *Speaking : from Intention to Articulation*. Cambridge, MIT Press.
- MACWHINNEY, B. 1999. *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- PERDUE, C. (Dir.) 1993. *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives*. 2 Tomes. Cambridge, Cambridge University Press.
- SLOBIN, D.I. 1985. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D.I. Slobin (Dir.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 1157-1256, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- SLOBIN, D.I. 1993. Adult language acquisition : a view from child language. In C. Perdue (Dir.), *Adult Language Acquisition : Cross-linguistic Perspectives*, 239-252, Cambridge, Cambridge University Press.
- TALMY, L. 1983. How language structures space. In H. Pick, & L. Acredolo (Dir.), *Spatial Orientations : Theory, Research and Application*, 225-282, New York, Plenum Press.
- VANDELOISE, C. 1986. *L'Espace en français*. Paris, Editions du Seuil.
- WATOREK, M. 1996. Le traitement prototypique : définition et implications. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, 187-200.
- WATOREK, M. 1998. L'expression de la localisation spatiale dans les productions de locuteurs natifs italo-phones et francophones, et d'apprenants italo-phones du français. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage* 16/17, 17-50.

WATOREK, M., H. HENDRIKS, P. GIULIANO, & U. PAPROCKA 2002. The role of conceptual complexity in the acquisition of the spatial domain by L1 and L2 learners of French, English, Italian and Polish. Communication présentée aux European Research Conferences : The structure of the learner language : the End state of Language Acquisition, 12 - 17, octobre 2002, Kolybari, Crète (Grèce).

WATOREK, M. 2003. The development of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners. In C. Dimroth & M. Starren (Dir.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam, Benjamins, 329-356.

WATOREK, M. & C. PERDUE 1999. Additive particles and focus : observations from learner and native speaker production. *Linguistics* 37, 2, 297-323.

WHORF, B. 1956. *Language, thought and reality*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

## ANNEXES

**Tableau 1**

**Pourcentage des positions initiales et finales des Sprép/Adv par rapport à tous les énoncés de la structure principale du discours descriptif**

Sujets	Sprép - (V) <sup>13</sup> - SN	(V) - SN - Sprép	Autres
Enfants francophones (10 sujets/groupe)			
4 ans	20/244 (8,2 %)	46/244 (18,9 %)	178/244 (72,9 %)
7 ans	50/212 (23,6 %)	46/212 (21,7 %)	116/212 (54,7 %)
10 ans	172/343 (50,2 %)	59/343 (17,2 %)	112/343 (32,6 %)
Enfants anglophones (3 sujets/groupe)			
4 ans	0/34 (0 %)	2/34 (5,8 %)	32/34 (94,2 %)
7 ans	0/60 (0 %)	14/60 (23,3 %)	46/60 (76,7 %)
10 ans	8/54 (14,8 %)	18/54 (33,3 %)	28/54 (51,9 %)

**Tableau 2**

**Relations topologiques exprimées dans les descriptions des enfants francophones reparties selon les âges.**

Sujets	Dans la région de	Voisinage	Inclusion	Contact	Entre	Déictiques (ici/là)	Autres



4 ans	47/113	15/113	9/113	0/113	1/113	39/113 -	2/113 -
(tot : 113)	(41,6 %)	(13,3 %)	(8 %)	(0 %)	(0,9 %)	(34,5 %)	(1,8 %)
7 ans	27/70	21/70	4/70	3/70	1/70	6/70	8/70
(tot : 70)	(38,6 %)	(30 %)	(5,7 %)	(4,3 %)	(1,4 %)	(8,6 %)	(11,4 %)
10 ans	35/133	75/133	7/133	7/133	6/133	1/133	2/133
(tot : 133)	(26,3 %)	(56,4 %)	(5,3 %)	(5,3 %)	(4,5 %)	(0,75 %)	(1,5 %)

**Tableau 3**

**Total des occurrences des expressions spatiales exprimant des relations projectives sur l'axe sagittal en relation avec le type du relatum dans les descriptions des enfants francophones de 10 ans.**

Relatum = tableau	Relatum = origo	Relatum = objet	
		intrinsèque	déictique
3/53	7/53	27/53	16/53

**Tableau 4**

**Pourcentage des relations topologiques et projectives exprimées dans les descriptions en L1 et en L2**

Sujets	Relations topologiques	Relations projectives
Enfants francophones (10 sujets par groupe)		
4 ans (total : 144)	113/144 (78,5 %)	31/144 (21,5 %)
7 ans (total : 129)	70/129 (54,3 %)	59/129 (45,7 %)
10 ans (total : 320)	133/320 (41,6 %)	187/320 (58,4 %)
Apprenants L2 (3 sujets par groupe)		
Pré-basiques (total : 21)	14/21 (66,7 %)	7/21 (33,3 %)

Basiques (total : 57)	35/57 (61,4 %)	22/57 (38,6 %)
Intermédiaires (total : 149)	74/149 (49,7 %)	75/149 (50,3 %)
Références bibliographiques		

## NOTES

1. Il s'agit du projet APN-CNRS, 2JE454 intitulé « Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes » réunissant des équipes françaises (Université de Paris VIII et Lyon II) et européennes (Université Federico II de Naples – Italie, Université Catholique de Lublin – Pologne, Université de Cambridge – Angleterre, l'Institut de Psycholinguistique Max-Planck – Pays-Bas, Allemagne) coordonné par Marzena Watorek. Ce projet s'est déroulé pendant deux ans : 2000/02.

2. Nous avons analysé ailleurs (Watorek, 1996) ce phénomène sous le terme de « traitement prototypique ».

3. En ce qui concerne le nombre de sujets par groupe (par groupe d'âge en ce qui concerne les enfants et par groupe de niveau pour ce qui est des apprenants L2), il varie entre 6 et 36 sujets. Chaque sujet a produit trois « discours » : un récit de film, un récit d'images et une description. On dispose au total de 876 discours des locuteurs natifs, enfants de 4, 7 et 10 ans et adultes, et de 318 discours d'apprenants adultes L2.

4. La tâche communicative constitue un dispositif méthodologique de sollicitation de données textuelles. La consigne définissant la tâche fournit au locuteur-informateur des informations nécessaires concernant le but communicatif, le contexte d'énonciation et l'interlocuteur physiquement présent ou absent. Selon la tâche communicative, le but communicatif peut être atteint individuellement ou collectivement. Il s'agit donc soit d'un monologue ou d'un dialogue effectif indépendamment du fait que l'on parle toujours à un locuteur réel ou imaginaire.

5. Nous ne ferons pas dans cet article de distinction acquisition/apprentissage. En nous référant à Klein (1984/89), nous utiliserons le terme d'« acquisition » qui couvre les deux situations, guidée et non guidée, dans lesquelles un apprenant s'approprie une langue.

6. Certains enregistrements avec des apprenants débutants « pré-basiques », polonophones du français, ont été effectués en présence d'un enquêteur de langue maternelle polonaise, ce qui a amené naturellement ces apprenants à recourir à leur langue maternelle lors de l'entretien.

7. Nous empruntons ici la terminologie de Klein (1985). Le *thème* et le *relatum* correspondent respectivement chez Vandeloise (1986) à la *cible* et au *site*, et chez Talmy (1983) à la *figure* et au *fond*.

8. Ces auteurs ont étudié des enfants des langues maternelles suivantes : anglais, allemand, hébreu, italien, japonais, portugais, russe, serbo-croate et turc.

9. L'ensemble du corpus a été transcrit selon les conventions CHAT (cf. Childes, MacWhinney, 1999). Pour les besoins de cet article, nous avons simplifié les transcriptions. Certaines séquences entre parenthèses [] sont transcrites en phonétique ; le symbole ++ est utilisé pour marquer des pauses ; / symbolise les reprises et auto-réformulations.

10. Le « Lecte de base » décrit à partir des travaux sur l'acquisition d'une LE par des apprenants adultes en milieu naturel (cf. projet ESF, Perdue, 1993) est régi par des principes sémantico-discursifs simples et se caractérise par un nombre réduit des cadres syntaxiques, le manque du marquage morphologique, très peu de subordination et quelques adverbes spatiaux et temporels.

11. Le verbe existentiel dans le schéma d'énoncé correspond à la forme *il y a* mais aussi aux formes *on a*, *nous avons*, *on voit* ainsi qu'aux formes idiosyncrasiques telles que [sE]. Toutes ces formes expriment l'existence d'une entité-thème par rapport à un intervalle spatial.

12. La différence importante entre les discours des enfants de 4 ans et ceux des enfants de 7 et 10 ans s'explique aussi par le rôle de l'enseignement scolaire dans l'acquisition de la capacité discursive. En effet, les enfants de 7 et 10 ans sont confrontés à davantage de tâches discursives de toutes sortes à l'école.

13. Nous avons indiqué par une parenthèse (V) que le verbe peut ne pas être explicite. Il s'agit d'énoncés comme "Au milieu il y a une rue" ou "au milieu une rue".

## RÉSUMÉS

Dans cet article, nous présentons une étude qui compare des discours produits d'une part par des enfants de 4, 7 et 10 ans en L1 et d'autre part par des apprenants adultes en L2. A travers l'analyse de différents aspects de la construction du discours tels que cohésion discursive et complexité conceptuelle et linguistique, nous montrons que les deux types d'apprenants produisent des discours qui présentent des différences mais aussi des ressemblances. Les différences seraient dues essentiellement à l'âge des sujets. En revanche, les ressemblances sont le résultat d'une interaction entre trois facteurs intervenant dans la construction du discours : la maturité cognitive du sujet, sa maîtrise de la capacité discursive et des moyens linguistiques utilisés.

This article presents a comparative study of a corpus of discourse produced by child L1 learners aged 4, 7 and 10 years, and by adult learners of a L2. Three facets of discourse construction are analysed – discourse cohesion, conceptual complexity, linguistic complexity – in an attempt to demonstrate that while L1 and L2 learner discourse is superficially similar in some respects, there are also profound differences. The latter can be attributed essentially to the age factor, whereas the former are to be accounted for by the interaction in the task of discourse construction of cognitive maturity, discourse competence, and the linguistic means available.

## INDEX

**Mots-clés :** discours, espace, particules de portée, acquisition L1 et L2

**Keywords :** discourse, L1 and L2 acquisition, space, scope particles

AUTEUR

MARZENA WATOREK

UMR 7023, CNRS et Université de Paris VIII, S.A.T. – SDL - 2, rue de la Liberté - 93200 Saint  
Denis- marzenawatorek@yahoo.fr