

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

21 | 2004

Trois courants de recherche en acquisition des langues

L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal

Ewa Lenart et Clive Perdue



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1728>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 2004

Pagination : 85-121

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Ewa Lenart et Clive Perdue, « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1728>

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal

Ewa Lenart et Clive Perdue

NOTE DE L'ÉDITEUR

Notes de Ewa Lenart¹ & Clive Perdue²

1. Introduction : L'approche fonctionnaliste

- ¹ Lyons (1977) définit le cas le plus neutre de l'assertion simple comme l'énonciation d'une phrase déclarative visant à communiquer de l'information à propos d'une entité, ou de plusieurs entités³. On suppose que le locuteur fait référence à cette entité de façon à ce que son interlocuteur puisse à son tour l'identifier. Il doit donc faire un calcul, en fonction de la situation de communication, de ce qui vient d'être dit, et des connaissances supposées de son interlocuteur, afin de choisir l'expression linguistique adéquate pour le contexte en question. Lyons propose (*ibid.*) trois grands types d'expression linguistique que ce locuteur peut utiliser : des syntagmes nominaux définis, des noms propres et des pronoms. Nous utiliserons par commodité (et sans doute abusivement) « syntagme nominal » pour désigner ces trois catégories, et c'est ce qui explique la présence de l'expression *syntagme nominal* dans le titre de cette contribution. Lyons fait remarquer aussi que c'est le locuteur qui accomplit l'acte de référence au moyen d'une expression linguistique (le terme *expression référentielle* est donc un raccourci). Sa remarque décrit très bien la double face de la tâche acquisitionnelle dont il sera question ici : non seulement maîtriser la structure interne du SN, mais aussi maîtriser l'utilisation appropriée de ses réalisations en situation.

- 2 La tradition *fonctionnaliste* en linguistique maintient que pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation – phonologie, (morpho-) syntaxe, lexique – et des contextes d'utilisation effective. Cette description préliminaire a comme conséquence immédiate que l'on doit postuler deux types de computation dans la grammaire, qu'on évoque dans les paragraphes suivants.
- 3 Le premier type de computation a comme objet les conditions de bonne formation de phrases : comment des unités de signification minimales sont combinées pour former des constituants plus grands jusqu'au niveau de la phrase. De telles règles définissent, par exemple, le sujet de la phrase - 'le verbe fini s'accorde en personne et en nombre avec le sujet' – on bien stipulent des régularités distributionnelles – 'le déterminant précède le nom' – ou bien, des restrictions – 'la phrase principale ne contient qu'un seul verbe fini'.
- 4 Le deuxième type a comme objet les conditions dans lesquelles une phrase peut être actualisée comme énoncé dans un contexte situationnel et discursif. Il faut donc définir ce contexte, ce qui permet, entre autres, de donner une interprétation référentielle aux significations lexicales des termes déictiques et anaphoriques. De telles règles définissent aussi, par exemple, la catégorie discursive 'topique' 'le topique d'un énoncé est identifiable par les deux interlocuteurs et constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter de l'information'. Nous appellerons de telles règles des règles 'de contextualisation'.
- 5 Pour l'acquisitionniste travaillant dans une perspective fonctionnaliste, cette double computation fournit une définition de la tâche de l'apprenant de langue : l'acquisitionniste tente d'expliquer comment l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés. Pour ce qui est de la production langagière, qui constitue le matériel analysé dans cet article, on tente de comprendre et d'expliquer « the learner's problem of arranging words » (Klein & Perdue, 1989), c'est-à-dire, comment l'apprenant combine les items de vocabulaire dont il dispose à un moment donné dans des énoncés contextualisés. Il s'ensuit qu'on doit, à la suite de cette double computation et à la différence des approches formalistes, prendre en considération deux ensembles de facteurs déterminant le processus d'acquisition : des facteurs formels et communicationnels.
- 6 Dans cette contribution, nous essaierons d'illustrer comment ces facteurs formels et communicationnels interagissent à partir de la comparaison de l'utilisation du SN par différents types de sujets (enfants versus adultes) apprenant différentes langues (le français, le polonais).

1. 1 Facteurs formels

- 7 Il est courant de faire une première distinction dans la description linguistique entre catégories lexicales et grammaticales⁴. Pour ce qui est de ces dernières, on voit que les « significations grammaticales » (Boas, 1938) sont encodées de façon variable à travers les langues. Ainsi, on dit que l'allemand n'a pas d'aspect grammaticalisé, alors que la distinction aspectuelle perfectif/imperfectif est centrale dans la grammaire du polonais. Pour ce qui est de la détermination, le français marque (presque) toujours la distinction défini/indéfini à l'aide d'articles, tandis que le polonais ne le fait pas de cette façon. Différentes langues accordent donc différentes priorités pour marquer formellement des fonctions qui sont, en principe, exprimables dans toutes les langues⁵ (certaines valeurs de

l'imperfectif sont ainsi exprimables en allemand par la particule *gerade* ; le polonais peut s'appuyer sur l'ordre des mots, ou bien faire appel à des démonstratifs, pour marquer la distinction défini/indéfini).

- 8 On remarque dans la production langagière que la priorité est donnée, par des apprenants tant enfants qu'adultes, aux catégories lexicales, l'expression grammaticale se développant dans un deuxième temps. L'un des débats des recherches sur l'acquisition de la L1 est de savoir si la régularité, ou bien la complexité, de l'expression grammaticale a une influence sur le processus de l'acquisition. Ainsi, on lit dans Slobin (1985), par exemple, que le système très régulier, bien que complexe, des terminaisons verbales en turc est acquis sans difficulté par le jeune enfant. La plupart des recherches en L1 semblent bien montrer que l'enfant se conforme rapidement aux régularités morpho-syntaxiques de la LC. Une toute autre question est cependant de savoir si les formes (bien) produites par l'enfant véhiculent les mêmes fonctions que dans la production de l'adulte. Nous reviendrons sur ce point dans le paragraphe 4.1-4.2.
- 9 À la différence de l'enfant, l'adulte n'a plus, en règle générale, la même sensibilité aux régularités formelles de la LC. Il est relativement rare que l'apprenant adulte d'une L2 atteigne la maîtrise de la morpho-syntaxe de la LC. Il existe dans la littérature tout un éventail d'explications à cette « fossilisation », qui s'écartent souvent de la problématique linguistique. On voit cependant deux types d'explications linguistiques. Les approches linguistiques formelles font appel typiquement au transfert : l'apprenant tente dans la mesure du possible d'imposer les régularités formelles de sa L1 à la langue qu'il apprend, ce qui l'empêche de maîtriser le nouveau système. L'approche fonctionnaliste tente par contre de voir, par l'analyse de la mise en œuvre du répertoire linguistique du moment, si l'apprenant adulte réussit ou non à atteindre ses objectifs communicatifs⁶.

1. 2 Facteurs communicationnels : le récit

- 10 Ayant choisi comme objet d'étude la référence aux entités, nous choisissons une tâche de production langagière susceptible de fournir des données pertinentes et en quantité suffisante pour l'analyse. La tâche choisie est un récit de film détaillé *infra* en 2 qui met en scène deux personnages qui agissent soit seuls, soit ensemble. Un récit peut être défini en première approximation comme un événement complexe impliquant des protagonistes centraux qui est divisé par le locuteur en sous-événements occupant chacun un intervalle temporel borné et se suivant dans un ordre non-aléatoire – chronologiquement, en l'occurrence. Les domaines référentiels centraux impliqués dans la construction d'une narration sont donc le temps, et les entités agissantes. Les énoncés contenant les informations qu'on vient de mentionner font partie de la *structure principale* (ou *trame*) du récit. D'autres énoncés, descriptifs, argumentatifs, etc., correspondant aux *évaluations* de Labov (1972/78) en constituent l'*arrière-plan*. Pour que l'auditeur puisse comprendre un récit, celui qui raconte doit donc signaler qui fait quoi, quand ; dire s'il s'agit d'un ou de plusieurs protagonistes, établir des chaînes anaphoriques et signaler des changements de protagoniste, et signaler aussi le statut du protagoniste par rapport à l'action en question (agent, patient, etc.).
- 11 On peut prendre la métaphore de la *quæstio* (Klein & Stutterheim, 1991) pour illustrer plus en détail la tâche du locuteur. Imaginons qu'en construisant la *trame* de son récit, le locuteur doive chaque fois répondre à une question implicite ayant la forme générale :
- Qu'est-ce qui s'est passé pour *p* ensuite ?

- 12 *p* représentant le/les protagoniste(s). La question présuppose l'existence d'un *p*, et que *p* prend part à une action qui, elle, fait partie d'une chronologie, spécifiée par *ensuite*. Cette information est dite 'topicale'. La 'réponse' spécifie l'action impliquant *p* et éventuellement d'autres protagonistes, cette information étant dite ' focale'.
- 13 Comme nous l'avons dit plus haut : 'le topique d'un énoncé est identifiable par les deux interlocuteurs et constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter de l'information'. Si *p* est identifiable, *p* peut être maintenu d'énoncé en énoncé et on parlera de mouvement de topique à topique. *p* peut aussi changer, on parlera alors de changement de topique, ce qui recouvre les cas de contraste et certains cas de réintroduction de référents. *p* peut être singulier à la suite d'un pluriel, ou l'inverse, et on parlera respectivement de maintien réduit ou élargi. *p* peut aussi avoir été 'l'autre protagoniste' du focus de l'énoncé précédent, ce qui nous donne un mouvement de focus en topique, et ainsi de suite.
- 14 Mais l'existence d'un *p* peut ne pas être présupposée. C'est le cas notamment lorsque le locuteur introduit *p* dans le discours, mais pas uniquement. En effet, le locuteur adulte fait un calcul à chaque moment pendant la production de son discours sur l'état de connaissances de son interlocuteur, ce qui peut l'amener à signaler un changement de référent jugé inattendu pour l'interlocuteur, bien que ce référent ait déjà été introduit dans le discours (relevant, donc, de l'information 'ancienne'). Lorsque ce *p* n'est pas présupposé (jugé pas identifiable par l'interlocuteur), qu'il s'agisse d'une introduction ou d'une réintroduction, le locuteur peut en faire de l'information focale, l'expression référentielle correspondante étant souvent placée vers la fin de l'énoncé. On doit donc modifier la *quæstio* ci-dessus pour rendre compte de l'organisation de l'ensemble de la structure principale d'un récit en rendant la présence de *p* facultative :
- Qu'est-ce qui s'est passé (pour *p*) ensuite ?
- 15 Si *p* est présupposé, *p* est topical, si ce n'est pas le cas, *p* relève de l'information en focus.

1.3 Référence aux entités : la tâche de l'apprenant

- 16 On voit donc qu'établir et maintenir la référence est une tâche complexe : le locuteur doit prendre en compte les traits intrinsèques de l'expression qui désigne *p* (singulier ou pluriel, masculin ou féminin – lorsque ces informations sont codées grammaticalement), la fonction syntaxique de l'expression référentielle, et décider de son statut informationnel (topical, focal). On réfère à des protagonistes en utilisant des syntagmes nominaux ; la forme du SN qu'utilise le locuteur en contexte doit donc permettre à l'interlocuteur de récupérer l'ensemble de ces informations. Voilà un exemple de l'interaction de facteurs formels et communicationnels que l'apprenant de langue doit maîtriser.
- 17 Par rapport au paragraphe précédent, la tâche acquisitionnelle se présente différemment pour l'apprenant enfant et adulte. Tous deux ont à acquérir les différentes réalisations du SN, mais l'adulte a cet avantage par rapport à l'enfant qu'il a déjà appris, à travers l'acquisition de sa L1, la nécessité de calculer l'état des connaissances de son interlocuteur et d'utiliser en fonction de ceci une réalisation de SN plutôt qu'une autre.
- 18 Le choix d'une expression référentielle plutôt qu'une autre dépend donc entre autres de facteurs relevant du degré auquel un référent peut être présupposé dans un contexte

discursif donné. Plusieurs auteurs⁷ font appel au continuum suivant, supposé (au prix, il est vrai d'une certaine simplification) être universel :

Expressions nominales Expressions pronominales
SN indéfini...>.....SN défini...>...pronom explicite...>....pronom zéro

- 19 Ces types de SN vont de celui qui présuppose le moins le référent à celui qui le présuppose le plus, et écarte les pronoms de la première et de la deuxième personne dont l'utilisation est typiquement déictique. On les écartera aussi de notre discussion, étant donnée la nature du discours présenté en 2 *infra*. Pour ce qui est des pronoms de la troisième personne, leur utilisation peut être soit déictique soit anaphorique. L'un des problèmes acquisitionnels de l'enfant est justement d'arriver à comprendre les conditions discursives qui exigent l'usage anaphorique du pronom. Hickmann (1998 :152) fait état des conclusions de l'ensemble des recherches en psychologie développementale montrant que de très jeunes enfants s'expriment par rapport à l'*ici-maintenant* déictique, et n'apprennent que graduellement à décentrer les opérations référentielles. Leurs premières utilisations des pronoms de la troisième personne sont donc exclusivement déictiques.
- 20 En gardant la méthode de recueil constante, il devient possible de jauger le poids des facteurs qui nous intéressent directement – facteurs formels et communicationnels – en procédant par comparaisons successives entre les performances de sujets de différents âges apprenant différentes langues. On peut comparer 'verticalement' les performances de groupes de sujets de différents âges s'exprimant dans la même langue, et 'horizontalement', les performances de groupes de sujets similaires mais s'exprimant dans différentes langues. Nous procédons à une telle comparaison en 4 *infra*, après avoir regardé brièvement dans les paragraphes suivants d'abord la méthode de recueil de données, et ensuite la structure interne du SN en français et en polonais, ainsi que sa distribution dans la phrase.

2. Le dispositif méthodologique

- 21 Le corpus des L1 est constitué de monolingues francophones et polonophones de 4 et 7 ans, celui des L2 comprend un groupe d'apprenants polonophones débutants en français. Le niveau débutant (lecte de base [Klein & Perdue 1992]) se caractérise par l'absence de morphologie flexionnelle fonctionnelle et de structures syntaxiques hiérarchiques (la subordination). Un de ces apprenants (DAN) produit des énoncés sans verbes (niveau « pré-basique »). Par ailleurs, nos analyses prenant appui sur les usages des marques des locuteurs de la langue cible, nous avons soumis à la même tâche des adultes natifs du français et du polonais à titre de comparaison⁸. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du corpus analysé :

	Nombre de sujets	Nombre total des énoncés	Longueur moyenne des productions (en énoncés)	Ecart type
4 ans FRA	10	185	18,5	11,8
7 ans FRA	10	348	34,8	11,4
Adultes FRA	10	933	93,3	44,2
Apprenants FRA L2	8	119	14,9	7,2
4 ans POL	7	79	11,3	6,2
7 ans POL	10	221	22,1	8,9
Adultes POL	10	376	37,6	19,7

- 22 Chaque sujet a visionné seul un film muet qui met en scène un chien et un jeune enfant, son maître. Le film support est largement connu en Pologne ce qui a entraîné des appellations fréquentes du chien par son prénom Reksio. Ces deux personnages se livrent à des occupations courantes comme le réveil, l'habillement, la promenade, le patinage⁹. La réalisation de ces activités se trouve contrariée par des obstacles : les personnages dérapent sur le sol glacé, mettent leurs vêtements à l'envers, puis, plus dramatique, au cours d'une partie de patinage, la glace craque et l'enfant tombe à l'eau. Grâce à l'intervention du chien, tout rentre dans l'ordre : l'enfant et le chien se retrouvent chez eux, comme au début du film.
- 23 Après la présentation du film en l'absence de l'enquêteur, les participants ont été invités à en faire le récit par l'incitation suivante : *tu viens de regarder un film que je ne connais pas, peux-tu me le raconter ?* L'enquêteur avait pour consigne de ne pas intervenir, sinon par des gestes marquant l'intérêt.
- 24 Notre étude porte sur le codage des entités nouvelles, soit les modalités d'introduction du protagoniste principal, le chien et du protagoniste secondaire, l'enfant, et traite des modalités de présentation des entités comme information ancienne, soit le maintien d'un énoncé à l'autre ou les réintroductions. Regardons maintenant de quels moyens disposent nos deux langues pour effectuer ces opérations.

3. Comparaisons inter-langues

- 25 Nous nous intéressons, parmi les expressions pouvant référer aux entités spécifiques, aux noms propres, aux SN lexicaux, aux pronoms de la troisième personne et aux pronoms relatifs (laissant de côté les pronoms de la 1^{re} et de la 2^e personne, ainsi que les pronoms réfléchis). Les exemples dans cette section sont tirés du corpus des adultes s'exprimant dans leur langue maternelle.

3.1 Introduction de référents

- 26 En français, hormis les noms propres référant aux entités animées ou les noms ayant un emploi non référentiel (le N attribut, par exemple), chaque substantif est accompagné d'un article (ou autre déterminant) qui, au niveau formel, marque le genre (au singulier) et le nombre. L'établissement de la référence est lié en français à la présence de l'article indéfini (*un N*), ce qui permet le passage de la référence virtuelle (définition du dictionnaire, concept) à la référence actuelle – l'introduction d'une entité dans l'univers du discours. La distinction entre l'information nouvelle et ancienne est donc principalement marquée par les déterminants (marquage local) : une entité nouvelle est introduite avec un SN indéfini, les autres formes nominales et pronominales marquent l'information ancienne. Toutefois, en français parlé, le marquage local de l'information nouvelle (*un N*) peut être associé au marquage global (niveau phrastique). Ainsi, pour introduire un nouveau référent dans le discours, le locuteur peut utiliser un SN indéfini associé au présentatif *c'est (l'histoire de) un N* ou à la structure existentielle *il y a un N* qui l'introduit.
- 27 Le polonais, en revanche, n'a pas d'articles – le nom apparaît le plus souvent 'nu', bien que le marquage local soit possible au moyen de déterminants tels que le démonstratif *ten* <ce>, le possessif *swój* <son> ou l'indéfini *jakis* <un certain> qui se déclinent et

s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent. Le marquage casuel de la fonction grammaticale du nom en polonais permet un ordre des constituants plus souple, l'ordre jouant ainsi un rôle pragmatique pour marquer le statut informationnel de chaque référent. Les nouveaux référents sont principalement introduits dans la structure VS (1, 2) ou SVO (3) même s'il existe des occurrences d'introductions en topique (nous n'aborderons ce sujet que lors de la discussion des productions enfantines) :

- (1) rankiem budzi sie Reksio <le matin se réveille Reksio [: NOM]> (AP, BER)¹⁰
- (2) wychodzi chlopiec <sort garçon [: NOM]> (AP, ANN)
- (3) ∅ pobiegl do swojego pana... <∅ est allé chercher son maître [: GEN]> (AP, ADA)

3.2 Maintien de la référence

- 28 Quant au maintien de la référence, il reflète un problème linguistique lié à la pronominalisation et, plus précisément, aux conditions particulières – obligatoires ou facultatives, du remplacement du SN plein par le pronom ou ∅. En polonais, langue à 'sujet nul', la morphologie verbale indique la personne, le nombre et, au passé, le genre du sujet de la phrase qui peut donc être laissé implicite dans des contextes non contrastifs. Les pronoms objets, direct et indirect, masculin et féminin, sont par contre obligatoires en polonais. Il existe cependant un pronom sujet masculin et féminin – *on/ona* – utilisé dans des contextes de contraste, ce qui rappelle le contraste français – *il/lui, ils/eux*, etc. – entre les pronoms dits 'forts' se comportant comme le SN et les 'clitiques'. Ainsi, les formes pronominales singulières sont les suivantes :

FRA sujet : *il/elle ; lui/elle* POL sujet : ∅ ; *on/ona* [NOM M & F]
 objet direct : *le/la ; lui/elle* objet direct : *jego (go)/ja* [ACC M & F]
 objet indirect : *lui/ (à) lui* objet indirect : *jemu (mu)/jej* [DAT M & F]

- 29 Le français s'appuie sur un ordre des mots relativement rigide à l'intérieur de l'énoncé, ce qui indique le statut grammatical de chaque référent. La position marque ainsi la fonction syntaxique (SVO). Dans notre corpus, le sujet est le plus souvent préverbal, agent et topique.
- 30 Les pronoms et ∅ désignent des entités mutuellement connues et servent à éviter la répétition du SN. La fréquence globale des pronoms-sujet ou de ∅ varie selon la langue. En polonais, ∅ est la règle. Dans (4c) le verbe *krzyczal* <(il) crie> renvoie à un référent singulier et masculin représenté par *pan* dans l'énoncé précédent :

- (4) a. nagle lod sie zalamal <soudain la glace s'est cassée>
- b. i pan [: NOM] wpadl do takiej zimnej wody
<et le maître est tombé dans une eau glacée>
- c. i ∅ krzyczal o pomoc
<et ∅ criait [M, 3 SG] au secours> (AP, EDY)

- 31 Le pronom sujet *on* <*lui*> /*ona* <*elle*> n'apparaît que dans des contextes contrastifs :

- (5) a. nastepnie chlopczyk ma taka sama ochote na to
<ensuite le garçon a la même envie de ça (de patiner)>
- b. jednak kiedy on tutaj juz jezdzi sobie troszke na tym lodzie
<cependant quand lui [M, 3 SG, NOM] ici il patine sur cette glace>
- c. lod sie zalamuje
<la glace se brise> (AP, EWE)

- 32 Le français, qui est une langue à sujet obligatoire, marque le maintien de la référence principalement au moyen du pronom. Il n'y a qu'un seul contexte où le sujet n'est pas obligatoire en français, à savoir lorsque le sujet est identique dans deux phrases déclaratives qui se suivent immédiatement :

- (6) a. donc le petit chien marche sur l'échelle jusqu'à son maître
 b. Ø lui tend le bras (AF, EGI)
- 33 (6) peut être contrasté avec (7) où la reprise par *il* représente la règle¹¹ :
- (7) a. donc le petit garçon voit
 b. que son chien son petit chien a froid
 c. et il lui donne une moumoute une petite veste
 d. le chien l'essaye (AF, BRU)
- 34 Les reprises anaphoriques des entités en fonction objet (direct ou indirect) sont codées par des pronoms dont la distribution diffère dans les langues étudiées. En français, leur positionnement est préverbal. Le marquage de l'information ancienne est donc partiellement grammaticalisé puisque les clitiques sont obligatoirement préverbaux. De plus, le pronom oblique *lui* est une source d'ambiguïté, étant donné qu'il réfère à une entité masculine et féminine. Le polonais possède, comme on a vu, une forme distincte pour le masculin et le féminin *jemu/jej* levant de la sorte l'ambiguïté de *lui* en français. Les pronoms sont pré ou post verbaux – leur place par rapport au verbe joue un rôle pragmatique (cf. notes 11 & 14).

3.3 Réintroduction

- 35 Les structures clivée, semi-clivée, et *il y a* peuvent servir à la réintroduction d'un référent dans le discours et à la gestion plus générale des changements de statut référentiel (focalisation). En effet, il existe des contextes où le protagoniste *p* – connu mais pas présupposé – n'a pas le statut de topique, comme l'attestent les exemples suivants. Dans (8), MAR se pose sa propre 'quaestio' et y répond, explicitant ainsi l'information focale :
- (8) a. ben la fin ce qui se passe
 b. c'est que [_F le petit chien rentre chez lui] (AF, MAR)
- 36 Dans (9b), *il y a* réintroduit le chien, qui n'est pas présupposé dans le deuxième énoncé :
- (9) a. pendant qu'il (= garçon) en enfile un (= patin) au moins
 b. il y a [_F le chien qui s'amuse] (AF, SAM)
- 37 Le changement de topique peut être marqué (bien que rarement) par le pronom fort accompagné par un SN défini :
- (10) a. le petit garçon commence à enfiler une chaussure
 b. et le chien, *lui*, enfile l'autre chaussure (AF, BRU)
- 38 ou par une forme *le N il*. Bien que les structures SN + pro soient beaucoup utilisées à l'oral (cf. par exemple, Lambrecht 1986, 94 ; Blanche-Benveniste 1996, 97), elles apparaissent dans le corpus adulte rarement par rapport à l'ensemble des SN-sujets, dans des situations de contraste ou simplement pour marquer des changements de topique.
- (11) a. et puis ils arrivent au bord du lac
 b. et donc la maîtresse commence à mettre un patin
 c. et le petit chien il prend l'autre patin (AF, NAD)
- 39 En ce qui concerne le polonais, l'ordre de base de l'énoncé polonais est le même qu'en français, à savoir SVO. Tout réaménagement de cet ordre exprime différents buts communicatifs, c'est-à-dire des degrés de focalisation ou de topicalisation. Mettre tous les éléments nominaux (SN-sujet, ou SN-sujet et SN-objet) après le verbe qui devient le point de départ de l'énoncé (thétique), constitue un procédé de focalisation¹². Ce procédé concerne l'introduction du référent (« brand new referent » [Prince, 1981], cf. exemples 1 & 2), mais aussi la réintroduction, ici par la structure VOS :

- (12) a. i \emptyset wpad do wody <et (garçon) est tombé dans l'eau>
 b. usysza to Reksio <a entendu cela [: ACC] Reksio [: NOM]>
 c. usysza woanie chopca Reksio
 <a entendu le cri du garçon [: ACC] Reksio [: NOM]>
 d. i \emptyset wpad w panik <et (chien) a commencé à paniquer> (AP, BER)

- 40 Tout déplacement d'un SN *non*-sujet en tête d'énoncé constitue la technique la plus importante de topicalisation en polonais. Cette procédure permet de maintenir la référence ou d'introduire un nouveau topique dont la fonction dans la phrase n'est pas celle de sujet, par exemple :

- (13) OVS
 a. wiec \emptyset prosi o pomoc Reksia
 <alors (le garçon) demande de l'aide à Reksio>
 b. no Reksiowi przechodza dasy wtedy
 <alors à Reksio [: DAT] passent bouderies [: NOM] = Reksio ne boude plus>
 c. \emptyset usiluje jakos pomoc < \emptyset essaie d'aider> (AP, ANN)

- (14) OSV
 a. i \emptyset jezdzi razem <et (ils) patinaient ensemble>
 b. na Reksia ta lyzwa byla za duza <pour Reksio ce patin était trop grand>
 c. to sobie \emptyset napchal tam trawy <alors \emptyset a mis dedans de l'herbe> (AP, EDY)

- 41 **Pour résumer**, le SN indéfini en français sert à introduire un nouveau référent, le SN défini et le pronom assurent différents aspects du maintien de la référence ; \emptyset est marginal :

FRA SN pronoms
 indéfini < défini < pronoms < zéro
 un chien le chien lui/ il /qui \emptyset

- 42 En polonais, le paradigme du sujet est le suivant : il y a absence d'articles, \emptyset est la règle pour le maintien :

POL SN <pronoms <zéro
 pies <chien> on <lui> / ktory <qui> \emptyset

3.4 Le mouvement référentiel

- 43 Nous avons parlé jusqu'ici à un niveau plutôt global d'introduction, de réintroduction et de maintien de la référence aux entités. Il convient maintenant de relier plus dans le détail ces opérations aux constituants et au contenu informationnel de chaque énoncé afin d'établir ainsi la relation entre l'expression linguistique et son contexte d'utilisation.
- 44 Pour ce qui est des constituants syntaxiques, nous avons parlé des fonctions sujet et objet : introduction en sujet (exemple 1), en objet (exemple 3) ; maintien en sujet et en objet (exemple 7) ; réintroduction en sujet (exemple 11). Nous avons vu par ailleurs (section 1.2) qu'au niveau informationnel, un référent peut être maintenu de topique à topique, réintroduit en topique, etc. Quelques remarques des paragraphes précédents font cependant valoir qu'il n'y a pas toujours, dans un même énoncé, coïncidence entre la fonction sujet et le statut informationnel topique. Les exemples (1) et (2) montrent que le sujet peut être focal ; les exemples (13) et (14) montrent que le complément indirect peut être topical, et ainsi de suite.
- 45 Pour relier explicitement les opérations de (ré) introduction et de maintien aux niveaux syntaxique et informationnel, nous adopterons la notation suivante :
- 46 – l'introduction ou la réintroduction est représentée par \rightarrow F(ocus) ou \rightarrow T(opique), et la forme que prend l'expression référentielle, ainsi que sa fonction vis-à-vis du verbe, figure

entre {} à sa suite. $\rightarrow F \{SN (VS)\}$ se lit donc : 'un référent est introduit en focus au moyen d'un SN lexical en fonction sujet en position post-verbale'.

- 47 – le maintien est représenté par $T \rightarrow T ; F \rightarrow T ; F \rightarrow F, F \rightarrow T$. On voit dans l'exemple (13) ci-dessus, un mouvement complexe d'un référent de F à T, puis de T à T, que l'on représente comme suit :

(13)' $F \{SN (V OI)\} \rightarrow T \{SN (OI V)\} \rightarrow T \{\emptyset (S V)\}$

- 48 Dans notre corpus, les adultes francophones utilisent de nombreux procédés pour maintenir la référence. Le flux référentiel reste ininterrompu grâce au maintien de la référence à une entité (ou aux deux) avec le pronom : $T\{SN (S)\} \rightarrow T\{pro (S V) ; rel (S)\}$. La référence aux deux entités est parfois renforcée par l'utilisation de l'adverbe *ensemble*, du SN *tous (les) deux*, surtout en français lorsque l'opposition singulier/pluriel n'est pas marquée à l'oral : *il(s) décide (nt)*. L'un des référents est ensuite maintenu en topique (maintien réduit) sous la forme nominale pleine. Les polonophones se servent des mêmes procédés (cf. *razem* 'ensemble' dans l'exemple 14), à la différence près que \emptyset est utilisé plutôt que le pronom.
- 49 Le maintien peut également concerner l'entité en focus : $F\{SN (V O) \rightarrow F\{pro (O V)\}$ (créant ainsi des doubles chaînes référentielles $T \rightarrow T$ et $F \rightarrow F$). Par contre, garder la référence implicite en focus – avec $\emptyset(V O)$ – est exclu pour les verbes transitifs, même si le référent est facilement inférable du contexte.
- 50 Lors de la réintroduction d'un topique, celui-ci est introduit sous forme de SN plein soit directement en topique : $\rightarrow T\{SN (S V)\}$ (exemple 4), soit par glissement référentiel : $F\{SN (V O, V S)\} \rightarrow T\{SN (S V) ; rel (S) ; pro (S) ; \emptyset (S)\}^{13}$.
- 51 Ainsi, les adultes utilisent un répertoire linguistique varié. Nous allons étudier maintenant la mise en œuvre des répertoires dont disposent les enfants francophones et polonophones, et les apprenants L2 pour les mêmes opérations, en comparaison avec ce que nous venons de voir chez les adultes des groupes de contrôle.

4. Le mouvement référentiel dans le récit des enfants

4.1. Les enfants polonophones

- 52 Le marquage casuel du nom et du pronom et la morphologie verbale, qui fonctionnent sans anomalie, permettent d'exprimer la fonction grammaticale du SN. Il existe cependant des 'anomalies' (marquées par * dans les exemples) liées à l'emploi de l'anaphore \emptyset , mais également à ce qui semble être de premier abord un manque de complémentation du verbe.

4.1.1 Récits des 4 ans

53 *Introduction et changement*

- 54 Pour les (ré) introductions, nous observons une seule occurrence d'un référent réintroduit dans le schéma V S (premier énoncé de l'exemple 17 ci-dessous). Plus fréquents sont les changements de topique au moyen de SN (S V). Ce procédé distingue ces apprenants des adultes par le fait que les SN référant chacun à une entité différente se succèdent immédiatement. Par exemple :

(15) a. *chlopczyk wpadł do wody* <garçon est tombé dans l'eau>

- b. i piesek wziął drabinę <et petit chien a pris échelle> (P4, ADR)
- 55 Un seul enfant change le référent par un glissement référentiel $F \rightarrow T$:
- (16) a. chłopiec złożył pieskowi jedną łyżkę
<garçon a mis à petit chien [: DAT] un patin>
b. a piesek sobie włożył tam trawę
<et petit chien [: NOM] a mis dedans herbe> (P4, ALE)
- 56 *Maintien*
- 57 Les enfants polonophones de 4 ans maintiennent la référence sous forme d'anaphore \emptyset , constituant ainsi des petits blocs d'énoncés avec le même référent en topique, avec, cependant, de fortes différences interindividuelles quant à la longueur des blocs (entre 2 et 9).
- 58 On voit également un début de construction de doubles chaînes référentielles. Cela concerne des entités inanimées : *szalik* <écharpe>, *drabina* <échelle>, *trawa* <herbe> (ALE, NAT), mais également le référent *garçon* (FIL, PAT, et dans l'exemple suivant NAT) :
- (17) a. a potem wdrapywał się chłopiec <et après grimpeait garçon [: NOM]>
b. ale \emptyset nie mógł <mais ne pouvait pas>
c. ale Leksio wsiadł na tę drabinę <mais Leksio est monté sur cette échelle>
d. i \emptyset zdjął szalik <et (il) a enlevé [3sg, M, PERF] écharpe>
e. i \emptyset zrzucił \emptyset^* <et (il) a jeté [3sg, M, PERF] \emptyset^* >
f. i \emptyset wyjął go <et (il) a sorti [3sg, M, PERF] le [: ACC]>
g. a potem \emptyset ciągnął go <et après (il) tirait [3sg, M, IMPERF] le>
h. a potem chłopiec xxx <et après garçon [: NOM] xxx> (P4, NAT)
- 59 Dans (17) nous voyons les énoncés (d-g) de NAT qui maintient la référence au chien et au garçon, 'correctement', sauf pour l'énoncé (e). Le verbe 'jeter' exige en polonais un objet direct, qui est laissé implicite par NAT. D'autres exemples montrent le même type d'anomalie :
- (18) a. i piesek wziął drabinę <et chien a pris échelle>
b. potem \emptyset wszedł <après (il) est monté>
c. \emptyset dostał \emptyset^* <(il) a atteint ?> (P4, ADR)
- (19) a. potem chłopiec zabrał łyżkę <après garçon a pris patin>
b. i \emptyset stanął <et (il) s'est mis debout>
c. \emptyset nie mógł włożyć \emptyset^* <(il) ne pouvait pas mettre ?> (P4, ALE)
- 60 Les verbes polonais 'atteindre' et 'mettre' exigent aussi un objet direct (procédé observé chez les adultes), que les enfants laissent implicite. Il s'agit en effet du non-marquage du maintien de la référence à une entité inanimée (6 \emptyset^* (V O) sur 25 énoncés transitifs). Notons que le même phénomène persiste à 7 ans pour les mêmes verbes et dans les mêmes contextes (3 occ. pour 'atteindre' et 2 pour 'mettre'¹⁴). Le référent est facilement récupérable du contexte : le référent implicite a le même rôle sémantique (patient) et le même statut discursif (focus) que dans l'énoncé précédent. Plutôt qu'une faute de complémentation syntaxique, il semble que nous ayons affaire à une règle de contextualisation idiosyncrasique : $F \{ SN (V O) \} \rightarrow F \{ \emptyset (V O) \}$
- 61 *Les réintroductions inappropriées*
- 62 Les réintroductions inappropriées concernent principalement l'utilisation de l'anaphore \emptyset ((9 $\emptyset^*/34$ occurrences) quand le contexte discursif ne permet pas d'identifier le référent.
- (20) a. to wtedy lodę pękł <alors la glace s'est brisée>
b. a Reksio drabinę wziął <et Reksio [: NOM] échelle [: ACC] a pris>

- c. ten chłopacek nie mogli dosięgnac \emptyset^* <et ce garçonnet ne pouvait pas atteindre \emptyset^* >
 d. i szalik wtedy + \emptyset^* musiał bliżej psyjsć i podać rękę
 <et écharpe alors + (il) devait avancer plus et tendre la main>
 e. i \emptyset^* na drabini weszedł <et sur échelle (il) est monté>
 f. i \emptyset^* do domu go zaprowadził
 <et à la maison le [: ACC] (il) a conduit = et il l'a conduit à la maison> (P4, PAT)

- 63 Dans (20), la lecture la plus plausible, d'après le film, du \emptyset des énoncés (d-f) est respectivement Reksio, le garçon, Reksio (à noter aussi l'objet du verbe 'atteindre' laissé implicite, mais pragmatiquement récupérable). NAT dont le récit est le plus long (24 énoncés) construit quant à lui un bloc de 9 énoncés avec l'anaphore \emptyset semblant référer à Reksio. Cependant, notre connaissance du film permet de voir que certains de ces énoncés réfèrent à *garçon*. Ce changement de référent n'est pas indiqué.
- 64 Pour **récapituler**, les récits des 4 ans présentent une morphologie correcte et un large éventail des possibilités qu'offre le polonais dans la réalisation du mouvement référentiel, à savoir structure VS, glissement référentiel, doubles chaînes référentielles. Toutefois, ces procédés ne sont pas utilisés systématiquement. Le mouvement référentiel le plus employé consiste à introduire le référent animé en topique dans la structure SV et à maintenir la référence avec \emptyset (S). Les changements/réintroductions sont faits également en topique au moyen du SN (S). Les changements de référents en topique sont souvent coordonnés par des conjonctions et/ou adverbes : *i <et>*, *potem <après>*, *a potem <et après>*, procédé qui renforce la cohésion du récit.
- 65 Ces grandes tendances peuvent être illustrées par les schémas suivants :
- T { SN (S V) }
 T { SN (S V) } → T { \emptyset (S V) }
 F { SN (V O) } → F { pro (V O) }
- 66 Avec deux anomalies :
- T1 { \emptyset (S V) } → T2 { \emptyset (S V) }
 F { SN (V O) } → F { \emptyset (V O) }
- 67 Et un schéma marginal (2x) :
- F { SN (V S) } → T { \emptyset (S V) }
- 68 On voit donc qu'à part ce schéma marginal, le mouvement référentiel se fait en parallèle (T → T, F → F), et le changement de topique n'est pas contextualisé. Cette stratégie organisationnelle mène presque logiquement aux 'anomalies' constatées : si un référent topical a déjà été mentionné en topique dans un énoncé précédent, alors je laisse la référence implicite ; et si un référent focal a déjà été mentionné en focus dans un énoncé précédent, alors je laisse la référence implicite.

4.1.2 Récits des 7 ans

- 69 Quant au récit des 7 ans, il est plus étoffé avec, toutefois, toujours une part d'ambiguïté due à la distribution inappropriée de \emptyset (moins fréquent cependant qu'à 4 ans : 8 * sur 98). De plus, tandis que les 4 ans n'utilisaient pratiquement pas de pronoms (pronoms objet rarement, pronoms sujet (2occ.) en réponse aux étayages), les enfants de 7 ans les sur-emploient parfois par rapport aux adultes. Par 'sur-emploi', nous voulons dire que les 7 ans utilisent des pronoms dans des contextes où les adultes ne le font pas, alors qu'il n'y a pas de contextes où les 7 ans emploient \emptyset et les adultes des pronoms. Cela crée certains problèmes d'interprétation aussi. Les formes de réintroduction sont variées et se

complexifiant. Les changements en topique sont moins nombreux par rapport aux 4 ans. Cependant, on observe d'autres possibilités de mouvement référentiel que $T \rightarrow T$ et $F \rightarrow F$. Le référent peut être maintenu en changeant son statut référentiel, c'est-à-dire $F \rightarrow T$, et $T \rightarrow F$.

70 *Les pronoms*

71 En ce qui concerne le pronom personnel sujet, il sert en polonais et chez ces apprenants à marquer un contraste en topique. Cependant, chez les 7 ans, le pronom sujet possède d'autres fonctions.

72 Le récit de KLA, par exemple, est construit autour de deux personnages – un *chien* et une *fille* (tandis que les autres enfants parlent d'un *garçon*). Le pronom sujet permet alors de maintenir la référence à l'entité en topique lorsque le deuxième référent (*dziewczynke* 'fille') est également présent dans le contexte immédiat :

(21) a. i wtedy \emptyset zobaczył ta dziewczynke <et alors (chien) a vu cette fille>

b. i on* wziął drabinę <et il a pris échelle> (P7, KLA)

73 Le pronom sujet est également utilisé lorsque l'enfant réintroduit un référent (le chien dans KLA : e) :

(22) a. a dziewczynka jechała jechała <et fille patinait patinait>

b. a potem e : jakos tak był jakis wiatr silny <et après comme ça il y avait du vent fort>

c. i wtedy e : ona ?* do wody upadła <et alors elle à l'eau est tombée>

d. e : bo się rozbił ten e : lód <parce que s'est brisée glace>

e. i wtedy on ?* już +... xxx spojrział się <et alors il déjà xxx a regardé> (P7, KLA)

74 Les adultes, dans les cas similaires, utilisent d'autres procédés. Quand la référence est maintenue en topique à la même entité, ils emploient l'anaphore \emptyset , et le SN pour réintroduire un référent. On se serait attendu à ce qu'un adulte emploie respectivement \emptyset et SN dans un contexte tel que KLA : c & e. Les autres occurrences du pronom sujet sont inappropriées. En effet, la forme pronominale n'est pas assez explicite pour indiquer à quel référent elle renvoie lorsqu'il n'y a pas de différence de genre entre les deux entités. On en verra quelques exemples plus loin.

75 *Les changements en topique*

76 Dans les productions des 4 ans, nous avons vu que le maintien de la référence se fait de T à T (et en incluant l'utilisation intransitive de 'mettre' et 'atteindre', de F à F). Chez les 7 ans en revanche, on voit un référent glisser de topique en focus, et inversement¹⁵. (23) et (24) illustrent le mouvement $T \rightarrow F$, et on voit que le référent qui a un statut d'information ancienne est repris par un pronom (pré- ou post-verbal¹⁶) :

(23) a. # chłopczyk po + jeździł na e : w tych w tych butach

<garçon patinait avec ces chaussures>

b. i potem \emptyset wpadł w ta kre <et après (il) est tombé [3sg, M, PERF] dans cette glace>

c. e : i potem Reksio chciał go uratować

<et après Reksio voulait le [ACC, MASC] sauver> (P7, MAG)

(24) a. i Reksio poszedł do budy <et Reksio est allé à la niche>

b. i przyjaźnił mu podziękował # za uratowanie

<et ami l'[DAT, MASC] a remercié pour le sauvetage> (P7, DAW)

77 Parfois, les deux référents changent de statut référentiel : l'entité en topique devient l'information focale (le pronom *go*) dans l'énoncé suivant et vice versa :

(25) a \emptyset zadzwonił do swojego opiekuna <(chien) a sonné à son maître>

b. a opiekun zabrał go na lodowisko <et maître a pris le à la patinoire> (P7, PAU)

78 La « marche parallèle des idées » (cf. note 14) subsiste, ce moyen de progression référentielle pouvant engendrer une double chaîne anahorique. Dans (26), la référence est maintenue en topique par \emptyset , et en focus sous forme de pronom (on y observe aussi une des rares occurrences, à 7 ans, du complément d'objet laissé implicite) :

- (26) a. *potem \emptyset poszedl do chlopca* <après (chien) est allé [3sg, M, PERF] à garçon>
 b. *## ale \emptyset nie dosiegal \emptyset^** <mais (il) n'atteignait [3sg, M, IMPERF] pas \emptyset^* >
 c. *wiec \emptyset wzial szalik* <alors (il) a pris [3sg, M, PERF] écharpe>
 d. *\emptyset podal mu* <(il) a donné à lui [DAT, MASC]>
 e. *\emptyset pociagnal go* <(il) a tiré lui [ACC, MASC]>
 f. *i chlopiec poszedl na drabine ##*
 <et garçon est allé [3sg, M, PERF] sur échelle> (P7, MAR)

79 *Les réintroductions inappropriées*

80 Les formes inappropriées sont de deux sortes. Comme à 4 ans, certains enfants ne mentionnent pas explicitement le référent, c'est-à-dire avec une forme pleine (SN), prêtant ainsi à confusion quant à l'entité à laquelle réfère tel ou tel élément : emploi de $\emptyset^*(S V)$ ou $pro^*(S V)$, comme dans l'exemple (27c), ou encore $\emptyset^*(V O)$, comme dans l'exemple (26b). Ce phénomène est cependant moins fréquent que chez les enfants de 4 ans. D'autres, au contraire, ont tendance à sur-employer le pronom personnel ou le SN (S), même dans des contextes qui permettent d'identifier le référent. Il existe dans le corpus des différences interindividuelles quant au 'suremploi' de certaines formes (pronoms sujet (KLA, PAU), anaphore \emptyset (DAW)).

81 Lorsque PAU utilise le pronom *on* <il, lui> dans un énoncé d'arrière-plan (PAU : c), le pronom ne réfère pas à l'entité en topique de l'énoncé (de la trame) précédent. Un locuteur adulte utiliserait un SN pour marquer explicitement qu'il s'agit de l'autre référent. L'emploi du pronom dans ce cas peut être considéré comme inapproprié :

- (27) a. *i \emptyset wlozyl tam trawe* <et (\emptyset = chien) a mis là herbe>
 b. *i pózniej ten opiekun szukal lyzwy* <et après ce maître cherchait patin >
 c. *a on* ja mial* <mais il* (= chien) l'avait> (P7, PAU)

82 **Pour récapituler**, l'organisation informationnelle dans le récit des 7 ans se rapproche peu à peu de celle des adultes dans la mesure où les enfants utilisent régulièrement différents procédés de réintroduction et de maintien de référents : glissement référentiel, doubles chaînes référentielles, maintien élargi, maintien réduit. Néanmoins, de nombreux passages manquent de cohésion à cause d'une utilisation idiosyncrasique des pronoms (sujet et objet) et/ou de l'anaphore \emptyset . En effet, les adultes n'utilisent pas le pronom sujet lorsque la référence est maintenue. À l'inverse, le pronom (de même que \emptyset) n'est pas assez explicite pour marquer certains changements référentiels.

83 On voit donc qu'aux trois premiers schémas des 4 ans qui se maintiennent s'ajoutent deux autres :

- F {SN (V S)} → T { \emptyset (S V)¹⁷}
 {SN (V O), pro (V O)} {SN (S V)}
 T {SN (S V), \emptyset (S V)} → F {SN (V O), pro (V O)¹⁸}

84 Les schémas représentant les 'anomalies' des 4 ans restent valables, quoique moins prégnants, et on doit rajouter, à côté de \emptyset , le pronom sujet contrastif dans le schéma T1 → T2.

85 En bref, on observe, par rapport aux 4 ans, un élargissement du répertoire linguistique. Cependant, les formes utilisées, absentes du corpus des 4 ans, n'ont pas les mêmes fonctions que chez les locuteurs adultes. De plus, malgré ce foisonnement de formes

linguistiques, le récit des enfants de 7 ans est parfois difficile à comprendre. Certes, les enfants racontent le film avec plus de détails, mais les épisodes sont souvent désordonnés. L'empan de la mémoire y jouerait, encore à cet âge, mais dans une moindre mesure par rapport aux 4 ans, un rôle important.

4.2. Les enfants francophones

4.2.1 Récits des 4 ans

86 Introduction des référents

87 On trouve des phrases clivées et des phrases existentielles dans les récits des 4 ans, mais ces formes ne remplissent pas la même fonction que chez les adultes. Par exemple, le présentatif *il y a*, outre son rôle d'introducteur de nouveaux référents comme dans le premier énoncé de (28), réintroduit uniquement les référents dans le récit sans apporter de contenu propositionnel : les autres énoncés de (28) montrent que l'enfant visualise une suite de scènes plutôt que de construire un récit.

- (28) a. alors i (l) (y) a un homme qui est sorti de sa maison
 b. et puis qui rencontre un chien
 c. et un moment i (l) (y) avait le chien et l'homme là
 d. et après i (l) (y) avait de la glace
 e. après i (l) (y) a le garçon là (F4, LOR)

88 Les deux structures comprennent également les seules occurrences du pronom relatif dans le corpus des 4 ans.

89 Maintien de la référence

90 Le maintien de la référence se fait principalement avec les pronoms sujets *il* ou *elle*. On ne relève aucun cas de répétition redondante de SN lexicaux dans des énoncés successifs, même dans les textes les plus décousus. MAN et CAR marquent une nouvelle situation en utilisant la forme SN + pro, à l'intérieur d'un bloc d'énoncés contenant un même topique :

- (29) a. elle avait mis ces choses
 b. pour aller sur la glace
 c. et puis aussi la fille elle faisait ça (F4, MAN)
 (30) a. et le chien il a pris l'échelle
 b. et il l'a poussée
 c. et après il est monté sur l'échelle le chien
 d. et après il l*'a aidé (F4, CAR)

91 Lorsque l'enfant réfère aux deux protagonistes (maintien élargi), il le signale par le pronom *ils* (LOL, LUC) et la forme verbale au pluriel :

- (31) a. il a sonné # chez un p(e)tit garçon
 b. et après ils sont allés patiner (F4, LOL)

92 Les adverbes ou d'autres formes qui soulignent la référence aux deux protagonistes (*ensemble*, *tous deux*) ne sont pas utilisés par les 4 ans. Le retour au maintien réduit s'effectue avec la forme *le chien il*. L'emploi du pronom *il* est inapproprié lorsque les deux référents sont masculins (1 occ.) puisqu'il ne permet pas de savoir à quelle entité on réfère :

- (32) a. p(e) tit chien il l'a sauvé
 b. et après i (l) s sont rallés dans la maison
 c. pour se... sécher
 d. et il* a bu un médicament (F4, LUC)

- 93 Le pronom (sujet et objet) est d'ailleurs la seule forme qui pose des problèmes d'interprétation. En effet, les dysfonctionnements montrent que les apprenants de 4 ans ne respectent pas toujours les restrictions qu'impose l'identification des référents – l'entité reprise est soit trop distante, soit impossible à identifier (nous retournerons à cette question plus loin).
- 94 *Les changements en topique*
- 95 Pour les réintroductions (changement en topique), les enfants utilisent très majoritairement les formes *le N il*. Les autres choix consistent à changer le référent avec le pronom *elle* lorsque l'opposition des genres le permet (33) ou en utilisant la forme SN + pro comme dans (34). Le jeu d'opposition masculin/féminin est utilisé dans deux récits pour marquer un changement de référent en topique avec le pronom *elle* (=petite fille, 4 occ.) :
- (33) a. après le p(e) tit chien il est allé dans sa niche
b. t puis # après elle s'est mis que (l) que chose sur elle que (l) que chose de bleu (F4, MAN)
- 96 Il existe également d'autres procédés de changement référentiel, aussi rares que chez les polonophones du même âge. Il s'agit d'un changement de statut informationnel à la suite d'un glissement référentiel (F → T), le référent étant repris soit par un SN, soit par le pronom sujet :
- (34) a. et après le p(e)tit chien il a mis l'échelle à la p(e)tite fille
b. la p(e) tite fille elle voulait l'attraper (F4, MAN)
(35) a. il arrivait pas à sauver la p(e)tite fille
b. pa (r) ce qu'elle était tombée dans l'eau (F4, ALE)
- 97 On observe également un début de construction de doubles chaînes référentielles qui préparent des changements de référent (F → T). L'entité (ré)introduite en focus est maintenue en focus sous la forme pronominale pour devenir ensuite l'information topicale :
- (36) a. il a donné les mains à la p(e)tite fille
b. l l'a tirée
c. et puis après la p(e) tite fille elle est retournée chez elle (F4, MAN)
- 98 *Changements inappropriés*
- 99 Les *formes inappropriées* concernent l'emploi des formes pronominales dans des contextes qui ne permettent pas l'identification univoque du référent (11 % des pronoms). Deux occurrences de pronoms sont inappropriées – soit le pronom réfère à un protagoniste qui n'a pas effectué l'action qui lui est attribuée (37) :
- (37) a. après le chien il a donné un échelle
b. après # il ? est revenu dans l'herbe ##
c. et après il a donné une écharpe
d. et j'arrive pas à voir
e. il a donné + il a donné ## une # une écharpe
f. pour pour se tenir
g. et après il ? est arrivé dans l'herbe ### (F4, ANT)
- 100 soit le référent est trop distant d'où la demande de précision de la référence par l'interlocuteur dans la suite de l'exemple (30) :
- (30)' a. et le chien il a pris l'échelle
b. et il l'a poussée
c. et après il est monté sur l'échelle le chien
d. et après il l*'a aidé

- il a aidé le bonhomme ?
e. oui (F4, CAR)
- 101 Des problèmes d'interprétation et une certaine étrangeté dans plusieurs exemples sont également dus au manque de complémentation du verbe (COD, COI et circonstants de lieu). Dans (38), nous savons du film que le garçon a mis un manteau et des bottes *au chien* :
- (38) a. il a mis un manteau le garçon ?
b. et après # après # après il a donné les bottes ? (F4, CLA)
- 102 Dans (39), le circonstant de lieu est laissé implicite :
- (39) a. le petit enfant il a bu sa tasse de thé
b. et il est resté ? (F4, LEN)
- 103 **En résumé** : La morpho-syntaxe nominale est maîtrisée pratiquement par tous, et ces apprenants disposent d'une gamme de schémas d'énoncé. Les formes inappropriées concernent l'emploi des formes pronominales dans des contextes qui ne permettent pas l'identification univoque du référent.
- 104 On observe deux façons d'introduire des référents :
- F { un N (V S) }
→ T { SN + pro (S V) }
- 105 Ce dernier schéma est utilisé également pour des changements en topique, comme on verra plus loin. Les propriétés typologiques du français se reflètent à 4 ans dans la façon de maintenir la référence au moyen de pronoms :
- T { pro (S V) } → T { pro (S V) }
- 106 Les pro (O) qui, généralement, préparent des changements de statut informationnel F → T ou marquent le changement T → F sont rares et ne sont pas toujours employés de la même façon que chez les adultes, aboutissant ainsi à une référence erronée.
- 107 Cependant, la forme privilégiée pour les changements de référent est SN + pro :
- T { SN il / SN elle (S) }
- 108 Ce schéma est utilisé dans le contexte de maintien de la référence en topique avec pro (S) à un ou deux protagonistes. Par ailleurs, il est présent dans 9 récits sur 10 et nous n'avons pas relevé d'occurrences de SN (S) sans que le SN ne soit accompagné d'un pronom. Cette forme marque également un changement de situation (2 occ.) à laquelle participe le même protagoniste, c'est-à-dire qu'elle apparaît à l'intérieur d'une suite d'énoncés avec le même référent en topique ((29), (30) ci-dessus). Elle est omniprésente chez les 4 ans mais n'a pas la même fonction que chez les adultes où elle marque un *contraste* en topique. Or, les enfants s'en servent pour marquer un *nouveau* topique.

4.2.2 Récits des 7 ans

- 109 Quant aux enfants de 7 ans, leurs récits sont plus longs (35 énoncés en moyenne, 19 chez les 4 ans). Ces enfants utilisent plus de pronominalisation et aussi plus de subordination. Notons que 9 enfants sur 10 racontent le récit (ou une partie du récit) au passé.
- 110 *Introduction des référents*
- 111 Les référents sont majoritairement introduits au moyen de l'existentiel *il y a*, comme dans l'exemple (28) et du présentatif *c'est (c'était) (l'histoire de)* au moyen du SN avec l'article indéfini, comme le font les adultes du groupe de contrôle. On note cependant, pour

l'introduction du deuxième référent, 2 occurrences du SN défini pour une première mention et le petit garçon arrivait (GWE) ; il va chercher la petite fille (REM)).

112 *Maintien de la référence*

113 Le marquage de la continuité référentielle s'effectue, comme chez les adultes et chez les 4 ans, principalement avec les pronoms *il, elle*, avec, cependant, deux occurrences de reprises avec un SN co-référentiel dans des énoncés adjacents (DEL, GWE). Le maintien de la référence aux deux protagonistes est relativement rare (14 occ. du pronom *ils*). Il s'agit en effet du changement de la référence en topique, c'est-à-dire d'un va-et-vient entre le maintien élargi et réduit. Un enfant réalise le maintien élargi avec une clivée marquant l'information focale :

- (40) a. puis i (l) (y) a un p(e) tit garçon
- b. et i (l) joue avec lui
- c. mais à chaque fois maintenant [_F c'est tous les deux qui glissaient]
- d. et après le chien i (l) dit (F7, COR)

114 C'est également l'unique occurrence du SN *tous les deux* qu'utilisent les adultes, à côté de l'adverbe *ensemble*, lors du maintien élargi. Rappelons que les 4 ans n'utilisaient pas non plus ce procédé. Le retour à la référence à une seule entité est codé par une forme nominale pleine, SN/SN + pro, ou par le pronom *il/elle*. La référence de la forme pronominale est dans ces cas non ambiguë, deux enfants dénotant le protagoniste humain par *filles*.

115 En ce qui concerne le maintien en focus (F → F), il n'y a pas véritablement de doubles chaînes référentielles, mais quelques reprises pronominales (uniques) de l'information en focus. On observe aussi, et c'est nouveau, quelques glissements référentiels : F → T (6 occ.).

- (41) a. il a donné le soulier à la petite fille
- b. la petite fille elle a vu
- c. que ça lui allait pas (F7, DAR)

116 *Changements en topique*

117 Les formes SN + pro sont toujours nombreuses, mais se répartissent sur 7 récits (9 chez les 4 ans). Elles servent à coder les nouveaux topiques, de même que les pronoms *il/elle* dans les deux récits ayant pour référents un garçon et une fille (11 occ. de SN (S), 39 occ. de SN *il/elle*, 9 occ. de *elle* et 3 de *il*). Le SN de la forme SN + pro se trouve souvent en fin d'énoncé :

- (42) a. le chien + la maîtresse elle a + elle lui a fait coucou au chien par la fenêtre
- b. le chien il a été rassuré (F7, ALE)
- (43) a. elle est tombée dans la glace
- b. et après elle + il a pris l'échelle le chien (F7, ALEb)
- (44) a. et puis le p(e) tit garçon i (l) met ses patins à glace
- b. mais quand il en avait mis un
- c. l'autre il était plus là
- d. puisque le chien l'avait pris
- e. pour # aller d(e) l'aut (r) e côté
- f. mais après il est revenu le chien (F7, COR)

118 Ce procédé sert à renforcer la cohésion du récit. Notons également en (44c) l'un des rares cas de référence à un inanimé en T.

119 *Changements inappropriés*

- 120 Le marquage d'un nouveau topique avec *il* est source d'ambiguïté référentielle lorsque l'enfant ne distingue pas les genres (*il/elle*). C'est le cas chez COR où nous avons relevé 6 occurrences de *il** :

(45) a. et p (u) is # et après le chien i (l) dit
 b. qu'il a froid
 c. donc i (l) va lui + lui *il** va lui donner un manteau
 d. après i (l)* dit
 e. qu'il* a toujours froid
 f. donc *il** donne une écharpe
 g. après i (l) s veulent faire du patin à glace
 h. le chien il a pleuré
 i. et puis il est + *il** a voulu rev(e) nir
 j. mais la glace elle s'est percée # une fois
 k. après *il** a voulu ravancer
 l. mais elle s'est repercée
 m. donc le # le chien il a pris une échelle (F7, COR)

- 121 Comme chez les 4 ans, il persiste une étrangeté liée au manque de complémentation.

(46) a. mais quand il en avait mis un (=patin)
 b. l'autre il était plus là
 c. puisque le chien l'avait pris
 d. pour aller de l'autre côté
 e. mais après il est revenu le chien
 f. il lui a donné ? (F7, COR)

- 122 Ce problème apparaît cependant dans une moindre mesure que chez les 4 ans.

- 123 **En résumé**, à 7 ans, le récit est plus étoffé. Mais les choix opérés chez les 4 ans persistent : changement en topique avec des SN lexicaux (essentiellement des tournures SN + pro) ou maintien au moyen du pronom. Contrairement aux adultes qui emploient davantage de \emptyset et de relatifs, ces dernières formes sont quasiment absentes (1 occ.) chez ces enfants. Les schémas résumant le mouvement référentiel sont identiques à ceux des 4 ans. On en voit apparaître un nouveau :

$$F \{ SN (V O) \} \rightarrow T \{ SN, SN + pro, pro (S V) \}$$

4.3. Apprenants polonophones du français

- 124 Les apprenants débutants ne disposent pas de ressources linguistiques suffisantes pour activer de façon automatique les règles de base du français et un vocabulaire courant. Rappelons que le niveau débutant (lecte de base) correspond à la structuration à verbe non fléchi (Klein & Perdue 1992). Concernant les formes qui nous intéressent, le SN et le pronom, on constate l'absence de déterminants et de multiples erreurs de genre. Les résultats montrent cependant que ces adultes organisent le récit selon des principes organisationnels pragmatiques. La continuité référentielle est assurée par des reprises nominales et pronominales ou par l'absence de tout marquage. Le récit est construit comme une suite chronologique d'événements, renforcée parfois par des connecteurs temporels *après*, *et après*, *et tout de suite*. Les changements de référent se font par l'introduction d'une forme nominale en topique, renforcée parfois par le pronom (SN + pro).
- 125 *Introduction des référents*
- 126 Les protagonistes sont introduits en F, ce qu'illustrent les introductions des exemples (47) et (48) :

- (47) a. a cet film &se¹⁹ l'hiver
 b. &se décembre
 c. petit chien habite avec sa maison juste à côté grand maison
 d. à cette maison habite jeune garçon (PF, EWA)
- (48) a. je ®ard film
 b. &se chien avec un garçon (PF, BAR)
- 127 Il existe cependant 3 introductions du référent *chien* directement en topique (AGN, EWA (ci-dessus), MAG).
- 128 *Maintien de la référence*
- 129 Le maintien de la référence, chez les apprenants débutants, est assuré par la reprise du référent en topique avec le pronom personnel *il* (ou *elle** = *chien*, 1 occ., *on** = *il*, 1 occ.). Ces reprises pronominales constituent des petits blocs de un à trois énoncés. Trois apprenants n'emploient pas de pronom *il*, la référence est maintenue soit par \emptyset (WAL, DAN), soit avec un SN (BAR, DAN). Le maintien de la référence avec une forme nominale est un procédé fréquent chez les débutants. Le SN sert surtout à contourner une éventuelle ambiguïté liée à la présence de l'autre entité en focus :
- (49) a. et vite cette garçon &sor
 b. &se très froid
 c. est-ce que il donne lui manteau ou quelque chose
 d. cette garçon donne le manteau (PF, EWA)
- 130 Quant au maintien élargi, il est marqué par le SN (*petit garçon avec chien, tous deux, le garçon chien*), avec une éventuelle reprise pronominale (SN + pro) :
- (50) garçon avec chien il va jouer avec les (patins) (PF, EWA)
- 131 C'est la seule manière efficace utilisée de marquer la référence aux deux protagonistes, vu que ni la flexion verbale ni les pronoms ne sont encore fonctionnels à ce stade (nous n'avons pas relevé de maintien élargi proprement dit *ils* → *ils*). La forme SN + pro apparaît chez la moitié des apprenants.
- 132 Quant au marquage local, 62 % des SN ne sont pas accompagnés d'article (ou d'un autre déterminant). De plus, les apprenants qui utilisent des déterminants emploient majoritairement l'article défini *le* (1 *un*, 2 *son*, 1 *cette*).
- 133 *Changements en topique*
- 134 Les changements de référent se font le plus souvent par l'introduction d'un nouveau topique avec un SN :
- (51) a. garçon &tomb pour l'eau
 b. Reksio &SerS (l'échelle) (PF, WAL)
- 135 avec 3 exceptions de glissement référentiel F → T observées chez deux apprenants, par exemple (52) :
- (52) a. chien <aide> garçon
 b. et garçon & return à la maison (PF, BAR)
- 136 La cohésion du récit est principalement basée sur le maintien et des changements en topique. La présence des entités en focus est relativement rare : 11 formes nominales (dont 4 chez WAL) et 2 pronoms, *lui* (EWA) et *il** (*garçon & SerS il**, WAL).
- 137 En ce qui concerne une éventuelle influence de la LM, l'absence de marquage (\emptyset) pourrait révéler l'influence du polonais où ce procédé est largement utilisé pour maintenir la référence. On l'observe toutefois chez les apprenants qui n'ont pas de pronoms ni d'articles dans leur répertoire, ce qui traduirait simplement le manque de moyens

formels dans leur lecte (DAN, WAL). D'autres études (Klein & Perdue 1992, entre autres) font état de l'absence d'articles et de pronoms chez des apprenants dont la langue maternelle en possède. Par contre, d'autres procédés utilisés par les apprenants pourraient avoir pour cause l'influence de la LM : déplacement des éléments nominaux avant le verbe pour mettre l'accent sur le procès (*le garçon à la maison & bwa BAR*), sujet post-verbal (exemple 47d), possibilité de placer le pronom objet en position post-verbale (*il donne lui manteau ou quelque chose, EWA*). Cependant, ces occurrences uniques ne permettent pas de généraliser, la généralisation ne pouvant être faite qu'à partir d'un échantillon d'exemples plus consistant.

- 138 **Pour récapituler**, Nous avons trouvé peu de dysfonctionnements (ambiguïté référentielle) liés à l'emploi du pronom, contrairement aux jeunes enfants francophones, emplois qui posent des problèmes d'attribution de la référence. Etant donné que les changements référentiels sont faits avec une forme nominale en topique et l'autre référent apparaît rarement en focus, l'apprenant maintient la référence à l'entité en topique avec *il* ou \emptyset ou *le SN* sans créer d'ambiguïtés. On relève les schémas suivants :

→ F {SN (V S)}
 → T {SN (S V)}
 T → T {SN ou pro ou \emptyset (S V)}
 T1 → T2 {SN (S V)}
 F → T {SN (S V)²⁰}

- 139 Cependant, les apprenants débutants, malgré le peu de moyens formels dont ils disposent, arrivent à produire un récit compréhensible. Ils disposent d'un savoir discursif maîtrisé dans leur LM et, faute de règles formelles du français, ils se servent de règles de liaison inter-énoncés et du principe chronologique pour construire leurs récits. Au niveau phrastique, ils mettent l'agent avant la forme verbale, le patient après. Au niveau discursif, la fréquence élevée de formes nominales en topique montre qu'ils utilisent des moyens linguistiques peu économes, mais efficaces, pour informer d'un changement référentiel ou pour assurer la continuité référentielle.

5. Facteurs déterminant le développement

- 140 L'établissement et le maintien de la référence aux entités dans le récit (ainsi que tout autre discours) sollicite deux types de computations, que nous avons appelés dans l'introduction :

(A) les règles phrastiques
 (B) les règles de contextualisation

- 141 En effet, il s'agit de maîtriser le répertoire des expressions référentielles de sa langue (A), et (B) de gérer le mouvement référentiel (introduction, maintien et changement référentiel) en tenant compte du fait que l'interlocuteur ne connaît pas le film (connaissances non partagées avec l'interlocuteur). Nous nous sommes donnés comme objectif dans l'introduction d'illustrer l'interaction entre (A) et (B) dans la production de différents types d'apprenants et de montrer, ce faisant, la contribution d'une approche fonctionnaliste à la compréhension des processus d'acquisition. Nous concluons ce travail illustratif en revenant sur trois exemples récurrents dans les descriptions précédentes : (i) la complémentation du verbe ; (ii) l'appariement forme-fonction des pronoms ; (iii) la relative fréquence d'occurrences de certaines structures chez différents types de locuteur. Ces exemples correspondent à trois types de phénomènes déjà abondamment

analysés à l'époque de l'analyse des erreurs, respectivement les erreurs apparentes, les erreurs cachées (*covert errors*, Corder 1971), le sur-emploi d'une forme.

- 142 Comme nous l'avons dit en 3, les langues étudiées varient quant aux ressources qu'elles offrent pour coder les opérations du mouvement référentiel. Ainsi, en français, le nom (commun) est obligatoirement accompagné d'un article qui est porteur de genre (au singulier), du nombre mais aussi du contraste information nouvelle/ancienne. Ce n'est pas le cas en polonais où le marquage local reste optionnel. Le marquage du statut informationnel se traduit par un ordre des mots relativement libre, ayant une fonction pragmatique. Cette liberté des constituants de l'énoncé est possible grâce à la flexion nominale qui indique la fonction grammaticale du SN. Les pronoms personnels et relatifs encodent des distinctions différentes, plus ou moins riches, ce qui entraîne des ambiguïtés différentes selon la langue. Le pronom personnel encode en français le genre, le nombre et le cas (sans marque distinctive de genre en complément d'objet indirect). En polonais, par contre, langue à sujet nul, le pronom sujet n'apparaît que dans des contextes contrastifs. Les formes obliques marquent la distinction masculin/féminin, contrairement au français. Les relatifs, liés à la subordination, encodent le rôle casuel de l'antécédent, avec la même distinction masculin/féminin en polonais pour le relatif sujet.

143 (i) *la complémentation du verbe*

- 144 Par rapport à ces caractéristiques des langues étudiées, notre étude a démontré que les jeunes enfants ne commettent pratiquement plus de fautes de grammaire (A) à 4 ans. En français, le nom est précédé d'un article, le genre est maîtrisé, le sujet explicite, le système pronominal est en place. Les enfants polonophones maîtrisent la flexion nominale et pronominale. Les difficultés constatées dans leurs productions pouvant relever de (A) sont liées dans les deux langues à la complémentation du verbe lorsqu'il y a plusieurs entités impliquées dans le procès. Nous répétons un exemple tiré du corpus polonophone (une partie de [17] de 4.1) :

- (17)' c. ale Leksio wsedl na ta drabine
 d. <mais Leksio est monté [3sg, M, PERF] sur cette échelle>
 e. i \emptyset zdjal szaliczek <et (il) a enlevé [3sg, M, PERF] écharpe>
 f. i \emptyset zazucil \emptyset^* <et (il) a jeté [3sg, M, PERF] \emptyset^* > (P4, NAT)

- 145 *zarzucac*, verbe transitif, n'a pas de complément d'objet (17f). Nous avons vu que le statut de cette erreur est différent selon que le contexte est pris en compte ou non. En première approximation, il s'agit sans doute d'une erreur de sous-catégorisation (A), mais, le contexte aidant, nous avons pu aller un peu plus loin en observant (4.1.1) que cette erreur est le *résultat* d'une régularité non-adulte (B) constatée dans ces productions pour le mouvement $F \rightarrow F$: « laisser l'entité en F implicite lorsqu'elle est immédiatement récupérable du contexte ».

146 (ii) *l'appariement forme-fonction des pronoms*

- 147 Dans les productions des jeunes francophones, les formes pronominales grammaticalement correctes il/lui/le posent des problèmes d'interprétation. Elles ne sont pas suffisamment explicites pour marquer des changements de référents. Le même problème est lié à l'utilisation inappropriée de l'anaphore \emptyset par les enfants polonophones. Nous avons affaire à ce que Corder (1971) a appelé des *covert errors* – des formes grammaticalement correctes mais inappropriées en contexte. Les problèmes d'emploi de il ou \emptyset inappropriés persistent d'ailleurs à 7 ans. Ces idiosyncrasies sont à mettre sur le compte de la non-maîtrise de certains aspects de (B) : les contextes d'utilisation de ces formes ne permettent pas de présupposer leur référent car il n'est pas

immédiatement récupérable du contexte. Comme l'a souligné Corder, l'appel au contexte est un *sine qua non* pour décrire et expliquer de telles erreurs.

148 (iii) *fréquence d'occurrence des pronoms sujet et des formes SN + pro*

149 Les enfants utilisent certaines formes bien davantage que les adultes. C'est le cas de l'emploi du schéma SN + pro en français et des pronoms sujet en polonais. A 7 ans, les Polonais emploient le pronom contrastif plutôt que \emptyset , peut-être dans une première tentative, non entièrement réussie, pour compenser le mauvais emploi initial de \emptyset . Les pronoms, tout comme la forme SN + pro en français, remplissent une fonction supplémentaire dans la production enfantine autre que chez les adultes, à savoir signaler un changement de personnage en topique. Il y a sur-emploi de ces moyens linguistiques, qui apparaissent, comme dans la production adulte, dans des contextes de contraste, mais, en plus, dans des contextes de changement non-contrastif. Dans le deuxième cas on observe donc de nouveau un énoncé bien formé dans un contexte inapproprié.

150 On arrive ainsi à mieux cerner certains emplois idiosyncrasiques chez les enfants. Il est à remarquer que les tentatives de construction du discours se centrent chez les 4 ans autour du topique, et que la gestion du topique dans notre corpus n'est toujours pas maîtrisée à 7 ans. Ceci explique peut-être une différence remarquable entre les productions enfantines et adultes : chez les enfants, on n'observe pratiquement pas de mouvement $F \rightarrow T$ ou $T \rightarrow F$. Nous rejoignons par un autre biais l'étude classique de Karmiloff-Smith (1979, 1981) sur l'organisation du récit enfantin autour d'un topique principal.

151 Quant aux apprenants adultes L2, le problème est tout autre. Leurs difficultés se traduisent par le manque de moyens formels pour exprimer de façon économique le mouvement référentiel. Ces apprenants, à la différence des enfants, n'ont pas encore maîtrisé le système pronominal de la langue cible. Ils utilisent donc principalement les formes nominales pleines, en les contrastant avec \emptyset , ce qui résulte en une production peu synthétique, mais compréhensible. Leur stratégie par rapport à (B) est, en simplifiant quelque peu, de réserver une forme - \emptyset - pour des contextes où le référent est immédiatement récupérable, et une autre forme - le SN lexical pour les contextes où il faut davantage le spécifier. L'analyse des récits en L2 nous a permis de constater que les adultes savent utiliser le peu de moyens à leur disposition pour construire le récit de manière compréhensible pour l'interlocuteur, quelle que soit leur langue d'expression.

152 En résumé, ce que nous avons pu faire a été de nous intéresser aux raisons pour lesquelles une forme particulière est utilisée plutôt qu'une autre dans un contexte donné alors que les deux formes sont grammaticales. Nous avons pu aussi proposer d'autres raisons pouvant expliquer la présence de formes agrammaticales. Ce que nous n'avons pas abordé ici par contre, ce sont les conditions grammaticales qui exigent une forme (anaphore réfléchie vs non-réfléchie, par exemple) dans un contexte donné à l'exclusion de toute autre forme.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1996. Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée. *Langue française* 111 : 109-117.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- BOAS, F. 1938. Language. In *General Anthropology*, Boston.
- CORDER, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*.
- GIVON, T. 1976. Topic, pronoun and grammatical agreement. In C. N. Li (ed), *Subject and topic*: 151-188. New York, Academic Press.
- GIVON, T. 1983. Topic continuity in discourse: An Introduction. In T. Givón (ed), *Topic continuity in discourse*: 3-41. Amsterdam, John Benjamins.
- GRZEGOREK, M. 1984. *Thematization in English and Polish. A study in word order*. Poznan, UAM.
- HICKMANN, M. 1995. Discourse organisation and the development of reference to person, place and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Dir), *Handbook of Child Language*: 194-218. Oxford, The University Press.
- HICKMANN, M. 1998. On null subjects and other pronouns: syntactic and pragmatic approaches. In N. Dittmar & Z. Penner (Dir), *Issues in the Theory of Language Acquisition*: 143-75. Berne, Peter Lang.
- HICKMANN, M. 2003. *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge, University Press.
- KARMILOFF, K. & A. KARMILOFF-SMITH 2003. *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris, RETZ VUEF.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1979. *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH, A. 1981. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch, (ed.) *The child's construction of language*. NY: Academic.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1989. The learner's problem of arranging words. In E. Bates & B. MacWhinney (eds), *The cross-linguistic study of sentence processing*: 292-327. Cambridge, Cambridge University Press.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1992. *Utterance structure: developing grammars again*. Amsterdam, Benjamins.
- KLEIN, W. & C. von STUTTERHEIM 1991. Text structure and referential movement. *Sprache und Pragmatik* 22, Lund.
- LABOV, W. 1972/78. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LAMBRECHT, K. 1986. *Topic, Focus and the Grammar of Spoken French*. Berkeley, University of Berkeley-UMI.

- LAMBRECHT, K. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LYONS, J. 1977. *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERDUE, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : Former des énoncés*. Paris, CNRS Editions.
- PRINCE, E. F. 1981. *Toward a Taxonomy of Given – New Information in Cole, P. ed. Radical Pragmatics*, New York, Academic Press: 223-254.
- SLOBIN, D. I. (ed.) 1985. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SMOCZYNSKA, M. 1985. *The Acquisition of Polish*. In D.I. Slobin (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 1: *The Data*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- SMOCZYNSKA, M. 1992. *Developing narrative skills: Learning to introduce référents in Polish*. *The Polish Psychological Bulletin*, vol. 23 (2): 103-120.
- SZWEDEK, A. 1981. *Word order, sentence stress and reference in English and Polish*. Bydgoszcz, WSP.
- WEIL, H. 1845. *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Paris, Joubert.

NOTES

1. evlenart@free.fr Sciences du Langage, Université Paris 8, 2 rue de la Liberté, 93200 Saint Denis. Nous remercions nos deux évaluateurs pour leurs remarques perspicaces.
2. clive.perdue@univ-paris8.fr
3. « utterances of which it is reasonable to say, without straining normal usage, that they are intended to tell us something about a particular entity (or entities) » (1977 : 177). Lyons limite sa discussion au cas de la référence définie, ce qui est largement notre propos dans cet article.
4. La terminologie varie. Certains parlent de classes « ouvertes » versus « fermées », d'autres de catégories « lexicales » versus « fonctionnelles ».
5. Nous disons « en principe » pour éviter de rentrer dans le débat autour de la relativité linguistique, qui n'est pas notre propos ici.
6. En principe, ces deux approches se complètent.
7. Dont le plus cité est sans doute Givón (1976, 1983). Pour une discussion détaillée, voir Hickmann (2003).
8. Les exemples de la section 3 proviennent de ce groupe de contrôle.
9. Occupation courante en Pologne !
10. Les exemples sont accompagnés de gloses, entre <>, avec l'information grammaticale nécessaire pour comprendre la partie pertinente (soulignée). Ainsi, dans (1), on lit que Reksio est au cas nominatif, et dans (3), que maître est au génitif. La référence de l'exemple est donnée entre parenthèses. AP = adulte polonophone, P4 = enfant polonophone de 4 ans, P7 = enfant polonophone de 7 ans, PF = polonophone s'exprimant en français, etc. ; cette mention est suivie des trois premières lettres du prénom du sujet. Quant aux conventions de transcription, # ## signifie une pause plus ou moins longue, + : interruption, xxx : séquence inaudible.
11. En polonais, par contre, la présence de l'autre entité à l'arrière-plan n'empêche pas le maintien avec Ø : i jak juz Reksio zorientowal sie <et quand déjà Reksio s'est aperçu> ze pan jest w

niebezpieczeństwie <que maître est en danger> Ø zmienił zaraz swoją postawę <Ø a tout de suite changé son attitude> (AP, EDY).

12. Ce procédé ne concerne pas les énoncés avec le sujet nul (Ø).

13. pro (S) pour le français ; Ø (S) pour le polonais.

14. Par exemple, KLA :

i Ø dała mu # ten # taki płaszcz <et (elle) a donné à lui [: DAT] un certain manteau >

i Ø sobie założył Ø* <et (il) s'est mis Ø> (KLA)

15. Weil (1845) avait déjà caractérisé ces deux types de mouvement référentiel de « marche parallèle des idées » et de « marche progressive des idées ».

16. Ce choix dépend du degré de « focalisation » du procès, qui n'est pas notre propos dans cet article.

17. Ce schéma n'est donc plus marginal.

18. ou (O V) lorsque V est en fin d'énoncé

19. & indique une transcription phonétique large, () un item donné par l'enquêteur, cf. l'exemple 50.

20. Soit, au pronom près, la même organisation constatée au niveau du *lecte de base* par Klein & Perdue (1992).

RÉSUMÉS

Plutôt que de présenter de nouveaux résultats, cet article essaie d'illustrer une approche fonctionnaliste de l'acquisition d'une langue (en l'occurrence le français L1 et L2 et le polonais L1) en examinant les tentatives de différents types d'apprenants (enfants *versus* adultes) pour référer à différents protagonistes dans la tâche de récit de film. Nous essayons de démontrer l'interaction de deux ensembles de règles – règles phrastiques et règles de contextualisation (discursives) – qui déterminent l'utilisation d'une forme particulière dans un contexte particulier et la spécificité de cette interaction pour chaque type d'apprenant, interaction qui diffère des règles d'usage des natifs.

Rather than present new results, this paper attempts to illustrate a functionalist approach to the explanation of the acquisition process by examining the attempts of different types of learners – 4-year-old and 7-year-old children speaking French or Polish, adult Polish learners of French L2 – to refer to different protagonists in a film retelling task. It is shown how two sets of rules – phrasal rules and rules of contextualisation – interact in determining the learners' use of a particular form in a particular context, and how this interaction is both specific to each type of learner and different from that which characterises adult native use.

AUTEURS

EWA LENART

UMR 7023, CNRS & Université Paris 8

CLIVE PERDUE

UMR 7023, CNRS & Université Paris 8