French Language Studies **12** (2002), 181–201, Copyright © Cambridge University Press

Contexte et acquisition du langage: un cas de narration

SOPHIE KERN
Laboratoire Dynamique du Langage – UMR 5596, CNRS-Lyon2
(Received October 2000; revised February 2001)

ABSTRACT

Le but principal de cette contribution est de revisiter la notion de contexte à la lumière de travaux portant sur la mise en place de la référence personnelle chez des enfants francophones monolingues d'âge préscolaire et scolaire au cours d'une production narrative.

Les résultats montrent que les enfants apprennent progressivement à gérer 3 types de contraintes de manière simultanée: les contraintes communicatives afin de réaliser une interaction dans des conditions optimales, les contraintes textuelles dans le but de construire un texte multipropositionnel d'un genre particulier, et enfin, les contraintes linguistiques, à savoir respecter les caractéristiques structurelles et fonctionnelles de la langue utilisée.

INTRODUCTION

Dans cet article notre but est triple. Premièrement, il s'agira d'observer avec précision l'évolution de la notion de contexte. Deuxièmement, nous nous proposons d'exposer une conception nouvelle et personnelle de cette même notion. Enfin, nous mettrons cette nouvelle conception à l'épreuve dans une analyse détaillée de la référence personnelle chez des enfants francophones monolingues d'âge pré-scolaire et scolaire.

I DE LA VIE DU CONTEXTE . . .

La définition de la notion de contexte pose problème. Tout d'abord, cette notion est trop souvent considérée comme une notion fourre-tout (cf. Kleiber, 1994 et 1997 pour revue) représentant par là-même un outil d'analyse peu opérationnel. Ensuite, elle a représenté et représente aujourd'hui encore des réalités très différentes selon les évolutions théoriques et l'expansion des domaines d'investigation (cf. Crevenat-Werner, 1996 pour revue). Une première étape consistera donc à distinguer trois grandes phases dans la vie de cette notion.

La première concerne la période pendant laquelle le contexte est traditionnellement opposé au texte. Ce dernier est défini par le contenu linguistique des énoncés, alors que le contexte comprend tous les *phénomènes extra-*

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

linguistiques, appelés encore situation ou ''entourage non linguistique'' (Martinet, 1969:64). Au cours de cette première étape, le contexte cache en son sein des éléments aussi variés que le cadre de l'activité, le topique, les caractéristiques physiques, sociales et culturelles des participants, le niveau de formalité ou encore la nature de l'activité à réaliser par les participants.

Progressivement, on ne se contente plus d'observer les formes linguistiques au niveau du seul énoncé mais on passe à un niveau supérieur qui est celui du discours. Cet élargissement a des répercussions sur la notion de contexte qui verra son horizon s'élargir à son tour. A ce stade là, le contexte comprend à la fois le *texte* et les *phénomènes extra-linguistiques*. Alors que la caractérisation des phénomènes extra-linguistiques reste inchangée, le texte par contre désigne une réalité plus vaste que celle de la première période. En effet, le texte équivaut au contenu linguistique des énoncés mais aussi à l'environnement linguistique de ce contenu (c'est-à-dire les outils linguistiques qui précèdent et/ou suivent les énoncés en question).

L'approche cognitive aura des répercussions non négligeables sur la conception de contexte, dans la mesure où, d'une part, le contexte se verra souvent rebaptisé: on préférera parler ''d'espace'' selon la métaphore spatiale si répandue, ou encore de ''paramètres'' ou ''indices contextuels''; et d'autre part, on soulignera fortement la part de représentations cognitives qui le constitue. C'est le cas d'auteurs comme Bronckart et Schneuwly qui à la fin des années 1980s regroupent les paramètres à prendre en compte dans la production d'un discours en trois espaces: *l'espace référentiel* qui comprend l'ensemble des représentations cognitives extralangagières d'un individu sur le milieu physique et social ainsi que ses capacités cognitives; *l'espace physique*, c'est-à-dire les conditions matérielles de la production, et enfin, *l'espace d'interaction sociale* constitué du lieu social et de l'intention communicative des participants. C'est également le cas de Kleiber (1994) ou encore de Auer et di Luzio (1992) qui ne conçoivent plus le contexte comme quelque chose d'extérieur mais comme une réalité cognitive.

Avec le temps, la notion de contexte est devenue plus large, comprenant des variables toujours plus nombreuses dont il est extrêmement difficile de mesurer à la fois l'influence sur les productions verbales choisies, et les interactions que ces variables peuvent entretenir. C'est à ces deux manques que nous cherchons à remédier: d'une part, rendre la notion de contexte plus opérationnelle en la définissant aussi précisément que faire se peut, et d'autre part, rendre compte de la manière dont les différents éléments qui la constituent interagissent.

II QUAND LE CONTEXTE DEVIENT DIMENSION

Selon nous, le contexte de toute activité langagière est constitué de trois dimensions dont il est nécessaire de tenir compte dans l'interprétation ainsi que dans la production d'énoncés. Ces dimensions sont *la dimension commu-*

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

nicative, *la dimension textuelle* et *la dimension linguistique*. Elles influencent le choix des outils linguistiques dans la réalisation d'un discours, dans la mesure où elles imposent un certain nombre de contraintes à respecter par les interlocuteurs afin d'atteindre le but communicatif de l'activité langagière en cours.

1) *La dimension communicative* comprend:
   a) les caractéristiques de la communication en général: type de canal et règles de la communication;
   b) les caractéristiques internes et externes des interlocuteurs.

Les contraintes communicatives sont donc tout d'abord liées aux *conditions générales de la communication*. Pour qu'il y ait communication entre deux interlocuteurs, ceux-ci doivent obéir à un certain nombre de règles interactives. Nous ne nous étendrons ici pas davantage sur ces règles qui concernent des communications où les interlocuteurs interagissent en présence les uns des autres, puisque le discours analysé est de type monologique. Néanmoins, selon nous, même le monologue repose dans une certaine mesure sur l'interaction des participants à la communication. Le locuteur se doit par exemple d'adhérer au principe de coopération défini par Grice (1975) afin que l'échange se fasse de manière optimale. Ce dernier distingue quatre maximes qui représentent les attitudes communicatives idéales à adopter:

- la maxime de quantité qui concerne la quantité d'informations à fournir;
- la maxime de qualité qui exige une contribution véridique;
- la maxime de relation: le locuteur doit être pertinent;
- la maxime de modalité que l'on peut résumer par le besoin de clarté.

Sans vouloir faire une critique exhaustive de ces différentes maximes, soulevons néanmoins un point problématique qui concerne un certain recoupement observable entre les différentes catégories, et ce principalement entre les catégories de quantité et de modalité. En effet, prenons l'exemple d'un locuteur qui ne respecterait pas la maxime de quantité. Le message produit serait à la fois ambigu, obscur et trop long, c'est-à-dire aurait les caractéristiques d'un message ne respectant pas la maxime de modalité. C'est pour cette raison que dans notre travail nous ferons presqu'exclusivement appel à la première maxime dans l'interprétation des données.

Les contraintes communicatives sont également liées aux *acteurs* en présence, c'est-à-dire à leurs caractéristiques internes et externes. Quelle que soit la nature de ces caractéristiques, nous retrouvons une constante dans le comportement du locuteur qui est la nécessité chez ce locuteur de s'adapter à son auditoire. Nous nous focalisons ici sur l'état des connaissances des interlocuteurs ou encore sur leurs capacités de traitement de l'information.

2) *La dimension textuelle* est la deuxième dimension à prendre en compte. Cette dimension comprend:

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

a) les caractéristiques d'un ensemble d'énoncés ou discours;
b) les caractéristiques structurelles liées au genre textuel de l'activité linguistique à réaliser

Les contraintes textuelles sont liées d'une part à la production d'un texte multipropositionnel et d'autre part au genre particulier du texte produit. De ce fait, le locuteur doit assurer une certaine cohérence à l'ensemble, la cohérence renvoyant selon De Beaugrande et Dressler (1981) à l'organisation conceptuelle du contenu autour d'un topique. Cette cohérence est assurée par la cohésion, c'est-à-dire par des procédés linguistiques qui assurent la mise en relation des éléments qui constituent un discours et sa structuration. De plus, le genre du texte à produire soumet lui aussi le locuteur à un certain nombre de contraintes. En effet, la réalisation d'un type de texte implique de la part du locuteur la constitution d'une structure ordonnancée de manière particulière et comprenant des éléments spécifiques.

3) *La dimension linguistique* comprend quant à elle les caractéristiques du code linguistique utilisé (oral ou écrit, spécificité de la langue utilisée dans l'activité langagière). Les contraintes linguistiques sont donc liées au système linguistique à utiliser au cours de l'activité langagière, c'est-à-dire à ses caractéristiques structurelles et fonctionnelles.

Les langues offrent aux locuteurs un large éventail de structures linguistiques. Ce système varie sur un grand nombre de points d'une langue à une autre, chaque langue exigeant ou facilitant certains choix structuraux. Certains outils sont utilisés plus fréquemment dans certaines langues que dans d'autres. En principe cette plus grande fréquence est liée à une plus grande accessibilité des formes, accessibilité elle-même liée à un grand nombre de facteurs tels que la transparence morphologique, l'ordre des mots conforme à l'ordre de mots standard, le faible nombre de formes en compétition (Johnston et Slobin, 1979).

Les langues se différencient non seulement structurellement mais également fonctionnellement. En effet, il n'est pas rare de noter des différences dans les formes utilisées pour encoder une même fonction selon les langues. Clancy (1980) travaille sur deux langues typologiquement éloignées: l'anglais et le japonais. En anglais, pour le maintien d'un référent, Clancy observe que les locuteurs utilisent des pronoms personnels et des anaphores zéro, contrairement aux locuteurs japonais qui favorisent les syntagmes nominaux pleins pour cette même fonction.

Les caractéristiques linguistiques de chaque langue influencent donc la façon dont les locuteurs d'une langue encodent un événement et par là-même la façon dont ils construisent un discours. Comme le soulignent justement Berman et Slobin "les expériences sont filtrées par l'éventail des options linguistiques fournies par une langue en particulier et forment des événements verbalisés" (1994:9). Ce filtrage de l'expérience par la langue entraîne la constitution d'un style rhétorique particulier à chaque langue.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

III LA RÉFÉRENCE AUX PERSONNAGES DANS UNE NARRATION

1 *Problématique*

Les trois dimensions décrites plus haut (communicative, textuelle et linguistique) influencent le choix des formes à utiliser dans la construction d'un discours. Tout locuteur se doit d'en tenir compte de manière simultanée afin de mener son activité langagière de manière optimale. Les questions que nous nous posons concernent le comportement des enfants face à cette gestion simultanée: comment les enfants apprennent-ils progressivement à tenir compte des trois dimensions précitées? Comment ces mêmes enfants gèrent-ils les contraintes qui en découlent dans la construction d'un discours? Les enfants ont-ils la capacité de respecter toutes les contraintes de manière simultanée? Si oui, en utilisant quelles stratégies? Si non, la/lesquelles est/sont respectées aux dépens de la/lesquelles autres? C'est à ces interrogations que nous tachons d'apporter des réponses par le travail mené sur le développement de la compétence narrative chez des enfants. La compétence narrative impliquant la maîtrise d'un grand nombre de domaines, telles que la référence au temps, à l'espace, aux personnes, nous restreignons notre champ d'investigation à ce dernier domaine.

Dans tout discours, le locuteur doit établir la référence aux personnes de manière cohérente. En effet, rappelons que tout discours de genre narratif implique la présence d'un certain nombre de personnages qui effectuent des actions dans un cadre topographique et temporel particulier. Dans un premier temps, le narrateur introduit des personnages en les nommant et en les caractérisant de manière plus précise. Une fois l'introduction faite, il continue à les mentionner de manière cohérente tout au long de la narration. Leur référence peut être soit interrompue (changement de la référence), soit maintenue (maintien de la référence) selon que d'autres participants interviennent ou non dans le déroulement des événements rapportés.

Dans ce travail, nous nous limitons à l'introduction des personnages principaux et secondaires en examinant quelles formes les enfants utilisent pour remplir cette fonction, et comment ces formes sont le reflet des contraintes imposées par les trois dimensions décrites plus haut.

2 *Méthodologie*

Nous avons fait produire des narrations à 120 enfants francophones monolingues de 3 à 11 ans et à 20 adultes. Le tableau suivant présente les sujets: leur nombre, leur âge moyen ainsi que les âges limites par tranche d'âge.

Les narrations ont été produites à partir d'un livre d'images sans texte ''Frog, where are you?'' (Mayer, 1969). Ce petit livret comprend quinze images et retrace les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse. Chaque production est enregistrée, transcrite et découpée en propositions.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

Table 1: *Nombre, âge moyen et âges limites des sujets par tranche d'âge (âge exprimé en années et en mois).*

Âge	3–4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	10–11 ans	Adultes
Nb	20	20	20	20	20	20	20
Âge M	04;01	05;05	06;06	07;05	08;04	11;00	20;06
Âges L	03;03	05;00	06;02	07;00	08;00	10;02	20;00
	04;08	05;11	06;11	07;10	08;09	11;08	21;00

La procédure se déroule en trois phases:

- phase 1: un chercheur informe le sujet qu'il va devoir raconter une histoire à une tierce personne d'après un petit livre d'images sans texte. La consigne est la suivante:''c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X'';
- phase 2: le chercheur et le sujet regardent le livre ensemble, le chercheur répondant éventuellement à des questions portant sur le vocabulaire pendant la séance de préparation;
- phase 3: une deuxième personne qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce, et le sujet lui raconte l'histoire tout en gardant les images sous les yeux.

3 *État des lieux*

De nombreux travaux (Hickmann, 1991; Kail, Hickmann et Emmenecker, 1987; Wigglesworth, 1990, entre autres) ont été menés dans le domaine de la référence aux personnages dans une narration. Souvent les résultats obtenus divergent, et ces divergences sont à mettre sur le compte de l'hétérogénéité des langues étudiées, des procédures et des matériaux d'expérimentation utilisés. Les uns postulent une maîtrise précoce, vers 2 ou 3 ans par l'enfant du système de référence aux participants, les autres concluent à une maîtrise plus tardive pouvant se développer jusqu'à l'adolescence. Néanmoins plusieurs grandes tendances se dégagent de cette foultitude de travaux.

Globalement les recherches s'accordent pour souligner une domination des introductions définies par le truchement majoritaire de syntagmes nominaux définis pleins (article défini + nom) chez le plus jeune enfant, et ce au détriment des introductions indéfinies (article indéfini + nom). Cette tendance va à l'encontre du respect du ''given-new contract'' (Clark et Haviland, 1977) qui stipule qu'un narrateur emploie des formes indéfinies pour l'introduction de nouveaux participants, puis des formes définies lorsqu'il s'agit d'une réintroduction. Bamberg (1987) note que 75% de ses sujets enfants germanophones préfèrent l'article défini contre seulement 47% d'adultes pour l'intro-

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

duction de personnages principaux dans une narration. Il en va de même dans les données de Küntay (1992) sur le turc. Les introductions des personnages animés se font majoritairement de façon définie à l'âge de 3–4 ans puis elle note une augmentation des indéfinies à 5 ans. Des résultats semblables sont observés pour d'autres langues: Kail et Hickmann (1992) et Kail, Hickmann et Emmenecker (1987) en français, Kail et Lopez (1997) en espagnol et Wigglesworth (1990) en anglais, entre autres.

Ces travaux interprètent les faits d'une manière qui ne nous convient pas complètement dans la mesure où elles tendent à restreindre les capacités enfantines. Ces travaux trouvent deux raisons principales à l'utilisation de formes d'introduction définies. Tout d'abord, le problème que les enfants ont à se détacher du contexte et donc leur tendance à employer des formes à fonction déictique. Ensuite, leur difficulté à évaluer l'état de connaissance de leurs interlocuteurs. Notre interprétation des faits est quelque peu différente. En effet, nous postulons une capacité plus grande que celle reconnue généralement aux enfants. Selon nous et c'est ce que nous tentons de démontrer dans la suite de notre propos, les enfants dès le plus jeune âge arrivent à se détacher du contexte et tiennent compte de l'état de connaissance de leur interlocuteur. Par contre, ils ont du mal à utiliser les moyens linguistiques adaptés à la situation, et ce, dans les cas où la tâche à accomplir est trop complexe, c'est-à-dire lorsqu'elle implique la prise en compte simultanée de plusieurs facteurs. Nous attribuons donc les problèmes des jeunes enfants à une surcharge cognitive liée à la multiplicité des tâches à accomplir en même temps.

Ces recherches s'accordent encore sur un deuxième point: celui de postuler un traitement linguistique différentiel en fonction du statut des personnages. Un grand nombre d'études (Bamberg, 1987; Bavin et Shopen, 1985; Clancy, 1980; Karmiloff-Smith, 1981; McGann et Schwartz, 1988) ont montré que le statut des participants joue un rôle sur le choix des moyens linguistiques fait par le narrateur. Ce dernier favorise les outils linguistiques les moins explicites lexicalement, tels que les pronoms pour le personnage considéré comme le héros de l'histoire, même si ces formes risquent de créer des ambiguïtés référentielles pour l'auditeur. Les formes plus explicites, comme les formes nominales, par contre, sont mariées plus couramment aux participants mineurs.

Enfin, des travaux effectués sur les langues indo-européennes montrent une tendance assez générale qui est d'introduire de nouveaux participants dans une conversation en position post-verbale et ce, par l'intermédiaire de formes présentatives du type, *c'est un* + SN, ou *il y a un* + SN. Selon Lambrecht (1981, 1985) et Hickman (1991), cette tendance est encore davantage marquée en français. En effet, le français présente la particularité suivante: bien que le français soit une langue dont l'ordre des mots est Sujet-Verbe-Objet, on trouve rarement dans les données orales de syntagmes nominaux indéfinis et pleins en position initiale. Bien au contraire, la "structure préférentielle" de la

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

langue française à l'oral est ''pronom personnel + verbe (x)'', (x) étant le focus (Lambrecht, 1985). Les locuteurs emploient donc les moyens linguistiques dont ils disposent pour préserver cette structure et pour placer les nouveaux référents en position post-verbale.

Ce rappel ayant été effectué, passons aux critères d'analyses, puis aux résultats obtenus sur la base de ces critères pour l'introduction des personnages dans une narration en français.

4 *Critères d'analyse*

Revenons donc aux différentes dimensions précitées et aux contraintes que ces dimensions entraînent pour l'introduction des personnages dans une narration.

Le respect des *contraintes liées à la dimension communicative* implique de manière générale la prise en compte des personnes en présence ainsi que le respect des principes nécessaires au bon déroulement de la communication. Pour ce qui est de l'introduction des personnages dans une narration quant à elle, le locuteur doit adapter son discours au niveau de connaissances de son interlocuteur. Pour ce faire, il doit donner assez d'informations à son interlocuteur mais pas trop et cela en utilisant les outils linguistiques adaptés à la situation. On rejoint ici le respect du principe de coopération et deux des maximes de Grice: celle de quantité (assez dire mais pas trop) et de qualité (manière appropriée).

Pour se référer à des personnages, le locuteur emploie des formes référentielles situables sur une échelle de spécificité lexicale. Marslen, Levy et Tyler (1982) définissent la spécificité lexicale d'un item de la manière suivante: ''le pourcentage de spécificité lexicale correspond au degré dont dépend l'interprétabilité discursive d'un outil référentiel donné, basé d'une part, sur l'information lexicale (sémantique) fournie par l'item lexical constituant la structure de surface de l'expression référentielle et d'autre part, sur l'information qui doit être retrouvée par le contexte discursif passé ou à venir'' (1982: 345).

En français l'échelle de spécificité lexicale des formes référentielles personnelles peut se schématiser comme suit:

\+ spécifique ..... − spécifique

nom propre, syntagme nominal indéfini plein, syntagme nominal défini plein simple ou disloqué, pronom, anaphore zéro.

Dans le cas qui nous concerne, à savoir l'introduction d'un référent à l'adresse d'un auditeur qui ne connaît pas ce référent, la tâche du locuteur est d'utiliser une forme référentielle dont le degré de spécificité lexicale est haut, c'est-à-dire des formes dont les informations lexicales de la structure de surface sont nombreuses et pour l'identification desquelles l'auditeur n'a pas besoin de se baser sur le contexte discursif environnant. Ce faisant il s'adapte aux besoins de son interlocuteur et répond aux maximes gricéennes de qualité et de quantité.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

Les contraintes textuelles sont liées au genre de discours à produire. Dans le cas de la narration et dans le domaine de la référence aux personnages, le locuteur se doit d'utiliser des outils linguistiques différents en fonction du statut des personnages mentionnés. En effet, toute narration fait vivre des personnages qui ont des rôles et des statuts différents. Tous les personnages d'une histoire ne sont pas sur le même pied d'égalité: certains d'entre eux ont plus d'importance pour ce qui est de la trame narrative que d'autres, lesquels restent davantage en arrière-plan. Dans l'histoire en images que nous utilisons, les personnages principaux sont un petit garçon, un chien et une grenouille avec une différence toutefois non négligeable: les deux premiers apparaissent le même nombre de fois sur les images, alors que la grenouille n'est présente qu'au début et au dénouement de l'histoire. Une de nos préoccupations sera d'ailleurs de montrer que même pour ces trois personnages, les sujets enregistrés emploient des formes différentes, lesquelles formes sont le reflet de rôles différents: le petit garçon est considéré comme le héros de l'histoire, le chien comme son compagnon et la grenouille comme l'objet d'une longue quête. On trouve également d'autres personnages, au nombre de quatre: une taupe, des guêpes, une chouette et un cerf, qui représentent les personnages secondaires, dans la mesure où ils n'interviennent dans la narration que ponctuellement et toujours en relation avec un des personnages principaux. Respecter les contraintes textuelles dans ce domaine est donc synonyme de traiter les personnages de manière différenciée, c'est-à-dire employer des formes référentielles différentes qui soient le reflet de la diversité des rôles tenus par les personnages.

Enfin, *les contraintes linguistiques* sont liées aux spécificités de la langue à utiliser pour la production narrative. Le locuteur se doit de choisir parmi l'éventail de possibilités offertes par la langue, la possibilité la plus typique, la plus fréquente. Dans le cas d'une première mention d'un référent en français, respecter les contraintes linguistiques impliquera par conséquent l'utilisation de formes placées en position post-verbale après des formes présentatives du type *c'est un* SN ou *ya un* SN ou encore *il était une fois un* SN.

Pour résumer, afin de répondre aux contraintes imposées par les dimensions communicatives, textuelles et linguistiques dans le domaine de l'introduction d'un nouveau référent en français, tout locuteur se devrait théoriquement d'utiliser des formes à haut degré de spécificité lexicale en position post-verbale après des formes présentatives, formes qui différeraient de par leur nature et leur fonction suivant le statut du personnage introduit. Observons donc les résultats obtenus par nos sujets.

5 *Résultats*

Dans cette étude ne sont pris en compte que les participants animés suivants, que nous répartissons en 2 catégories: les personnages principaux (garçon, chien et grenouille) et les personnages secondaires (taupe, guêpes, chouette, cerf).

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

Les formes utilisées par les sujets pour introduire ces différents participants sont les suivantes (les formes optionnelles sont entre parenthèses):

1a) Nom propre simple (disloqué)
1b) Adjectif possessif + nom + nom propre
2) Article indéfini + nom + (qui)
3) Adjectif possessif + nom
4a) Article défini + nom ou nom sans article
4b) Dislocation à gauche
4c) Dislocation à droite
5a) (Pronom disjoint) + pronom personnel + (pronom disjoint)
5b) Pronom indéfini
5c) Pronom démonstratif

5.1 Respect des contraintes communicatives?

Les formes utilisées par les sujets peuvent être placées sur une échelle de spécificité lexicale, allant des formes à plus haut degré de spécificité lexicale aux formes au plus bas degré de spécificité lexicale.

Degré de spécificité lexicale haut ..... >Degré de spécificité lexicale bas
1 (1a+1b) > 2 > 3 > 4 (4a+4b+4c) > 5 (5a+5b+5c)

Plus on descend dans cette échelle, moins les formes référentielles sont adaptées à l'introduction d'un nouveau référent inconnu de l'auditeur dans une narration. Ainsi, on peut regrouper les formes appropriées vs inappropriées et observer comment le nombre de ces formes varie en fonction de l'âge des sujets. Sont considérées comme appropriées les formes appartenant aux catégories 1a et 1b (nom propre), 2 (article indéfini + nom), 3 (adjectif possessif + nom) ainsi qu'une partie de la catégorie 4a (formes définies + noms pour laquelle le référent est identifiable par inférence passerelle). Sont considérées comme inappropriées toutes les autres formes, dans la mesure où l'auditeur ne peut pas identifier le référent introduit dans la narration. Ni les outils linguistiques utilisées pour l'introduction, ni le contexte linguistique environnant ne lui fournissent suffisamment d'informations pour le faire.

Comme on peut le constater sur le graphique 1, à l'exception des 3–4 ans qui utilisent plus de formes inappropriées que de formes appropriées et des enfants de 5 ans qui emploient autant de formes appropriées que de formes inappropriées, tous les sujets préfèrent les formes appropriées aux formes inappropriées. Les analyses statistiques (calcul du X^2) révèlent une diminution significative du nombre de formes inappropriées au profit des appropriées en fonction de l'âge des sujets ($X^2(6, N=140)=202.22$, $p<0.001$). Ces analyses permettent également le regroupement de certaines tranches d'âge dont les comportements linguistiques dans ce domaine particulier sont similaires: les

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

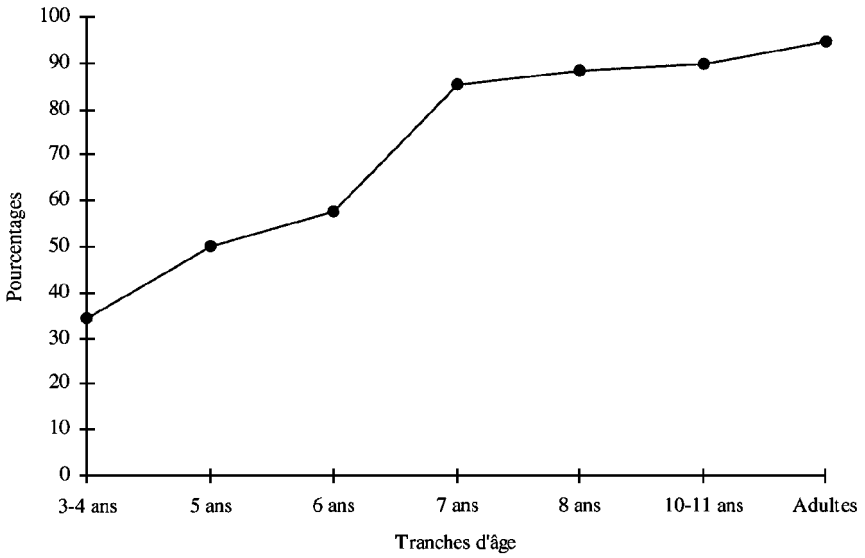


Figure 1: *Pourcentages de formes appropriées pour l'introduction des personnages principaux et secondaires en fonction de l'âge.*

3–4 ans diffèrent des 5 ans (X^2 (1, N=40)=6,29, p<0.02); les 5 et les 6 ans différant des 7 ans et plus (X^2 (1, N=40)=23,62, p<0.001).

Plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent des formes qui ont un haut degré de spécificité lexicale, ce qui est conforme au respect des contraintes communicatives. En effet, les enfants fournissent une information quantitativement et qualitativement toujours plus adaptée aux besoins de l'auditeur obéissant par la même au principe de coopération et plus particulièrement aux maximes de quantité et de qualité de Grice (1975).

Passons ensuite à un examen détaillé de la trajectoire développementale des différentes formes utilisées par nos sujets.

- **Nom propre**

  Cette catégorie regroupe des noms propres seuls, simples ou disloqués ainsi que des syntagmes nominaux pleins composés d'un adjectif possessif + nom + nom propre. Les données montrent d'une part que tous âges confondus, cette catégorie a le pourcentage le plus faible (de 1% à 4,5%). Mais, d'autre part, on peut observer une augmentation du nombre de noms propres en fonction de l'âge des sujets. Cette tendance est confirmée lorsqu'on tient compte dans les résultats des formes clivées du type *c'est un garçon qui s'appelle Thomas*. Les pourcentages que l'on obtient alors sont les suivants: 0% pour les 3/4 ans, 1% (1) pour les 5 et les 6 ans, 1,5% (2) pour les 7 ans, 3% (4) pour les 8 et les 10/11 ans et enfin 7% (9) chez les adultes.

  Ces résultats révèlent que les enfants utilisent toujours davantage de noms

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

propres qui ont pour caractéristique de renvoyer à un référent unique. Par là même ils facilitent le travail des auditeurs qui n'éprouvent aucune difficulté à identifier le référent désigné. Par ailleurs, plus les enfants avancent en âge, plus ils entrent dans le genre narratif prototypique, dans la mesure où ils baptisent les personnages dès leur introduction, et tout particulièrement les personnages principaux. En effet, si l'on observe les résultats en détail, on se rend compte du fait que les noms propres sont exclusivement utilisés pour l'encodage des personnages principaux et que 55% des noms propres désignent le petit garçon, 35% le chien et seulement 20% la grenouille.

- **Article indéfini + nom**

On trouve dans cette catégorie des articles indéfinis + noms ainsi que quelques rares cas d'articles indéfinis + noms + pronoms relatifs à fonction sujet. Nous observons une tendance à l'augmentation de ces formes avec l'âge, tendance statistiquement significative ($X^2(6,N=140)=50,91$, $p<0.001$). De plus, il est possible de regrouper les sujets en deux groupes d'âge: les 3–4 ans qui utilisent 31,5% (34) de ces formes avec les 5 et les 6 ans avec respectivement 42% (53) et 45,5% (59) et enfin les 7, 8,10–11 et adultes avec 64,5 (85), 64,5 (87), 58,5 (78) et 64% des formes (83); (X^2 (1, $N=40)=9.56$, $p<0.01$).

Pour cette catégorie, les enfants s'approchent également toujours plus des formes utilisées par les adultes. Ce faisant, ils satisfont toujours davantage le given-new contract (Clark & Haviland, 1977) ainsi que les maximes de Grice, qui impliquent l'utilisation de syntagmes nominaux pleins et indéfinis pour la première mention d'un référent et celle de formes définies dans le cas d'une réintroduction d'un référent dans le discours.

Mais, si l'on tient compte de la distinction personnages principaux (PP) vs personnages secondaires (PS), les données révèlent des différences dans l'utilisation de la forme article indéfini + nom. En effet, pour toutes les tranches d'âge, les sujets emploient plus d'articles indéfinis + noms pour les PS que pour les PP mais l'écart tend à diminuer (35–32–52–18–10–8–8). Dans ce domaine également la séparation en deux groupes d'âge est pertinente puisque le comportement des 3–4, 5 et 6 ans est significativement différent des 7 ans et plus ($X^2(1, N=40)=4.72$, $p<0.05$).

- **Adjectif possessif + nom**

A l'exception des 10–11 ans et des adultes, ces formes sont assez rarement utilisées par nos sujets pour introduire les personnages dans la narration. Néanmoins, leur emploi augmente de façon significative (X^2 (6, $N=140)=24.04$, $p<0.001$) avec l'âge (0% chez les 3/4 ans, 2,5% (3) chez les 5 ans, 3% (4) chez les 6 ans, 6% (8) chez les 7 ans, 7,5% (10) chez les 8 ans et respectivement 11,5% (15) et 11% (14) chez les 10/11 ans et les adultes. On peut souligner que dans tous les cas l'auditeur est à même de retrouver dans le contexte qui précède le possesseur désigné par l'adjectif possessif *son*.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

A une exception près, ces formes sont employées pour l'introduction des personnages principaux, et tout particulièrement le chien avec 65% (43) des formes contre 32,5% (43) pour la grenouille. Ces pourcentages montrent que les sujets traitent davantage le chien en comparaison avec la grenouille comme compagnon du garçon.

- **Article défini + nom**

Cette catégorie regroupe les formes suivantes: articles définis + noms simples ou disloqués à droite ou à gauche, quelques rares cas de noms sans articles. Toutes formes et tous personnages confondus, le pourcentage de cette catégorie connaît une diminution progressive chez les sujets de 3/4 ans à l'âge adulte: 54,5% (59) chez les 3–4 ans; 52,5 (66) et 45,5% (59) chez les 5 et 6 ans; 26% (34); 24,5% (33); 28,5 (38) et 21,5 (28) chez les 7, 8, 10–11 et adultes respectivement. Ces différences sont statistiquement significatives ($X^2(6, N=140)=64.99$, $p<0.001$) et le regroupement entre enfants de 3–4 ans à 6 ans et de ceux de plus de 6 ans est possible ($X^2(1, N=140)=61.17$, $p<0.001$).

Nous pouvons également observer une diminution des formes disloquées avec l'âge: pour les dislocations à droite qui sont rares, nous passons de 4 occurrences chez les 3–4 ans à aucune chez les adultes; les dislocations à gauche quant à elles sont plus nombreuses mais disparaissent elles aussi à l'âge adulte. Ces dernières représentent environ 30% des formes articles définies + noms, toutes tranches d'âge confondues, à l'exception des adultes qui n'en utilisent qu'une seule. Ces derniers résultats vont dans le sens d'une production qui prend petit à petit les caractéristiques d'un texte moins oral, d'où sont exclues les hésitations.

En ce qui concerne la catégorie article défini + nom, on observe également un traitement différent en fonction du statut des personnages à introduire (PP vs PS). En effet, le nombre de formes articles définis + noms connaît une diminution en fonction de l'âge pour l'encodage des personnages principaux, alors que celui des personnages secondaires a plutôt tendance à augmenter depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte. Ces tendances sont statistiquement significatives (X^2 (6, $N=140)=61.96$, $p<0.001$).

Il est possible d'expliquer cette différence en se penchant sur les formes définies employées pour introduire les personnages secondaires. Pour que l'emploi de ces formes soit adapté, il est nécessaire que l'auditeur soit capable d'identifier le référent mentionné, et cela par inférence passerelle, c'est-à-dire en se basant sur le contexte linguistique précédant ainsi que sur sa connaissance du monde. Le graphique suivant distingue les cas où l'identification du référent est possible par inférence passerelle des cas où cette identification n'est pas possible, et ce, en fonction de l'âge.

Le graphique 2 révèle deux faits importants: d'une part, une augmentation des formes définies avec identification possible du référent par

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

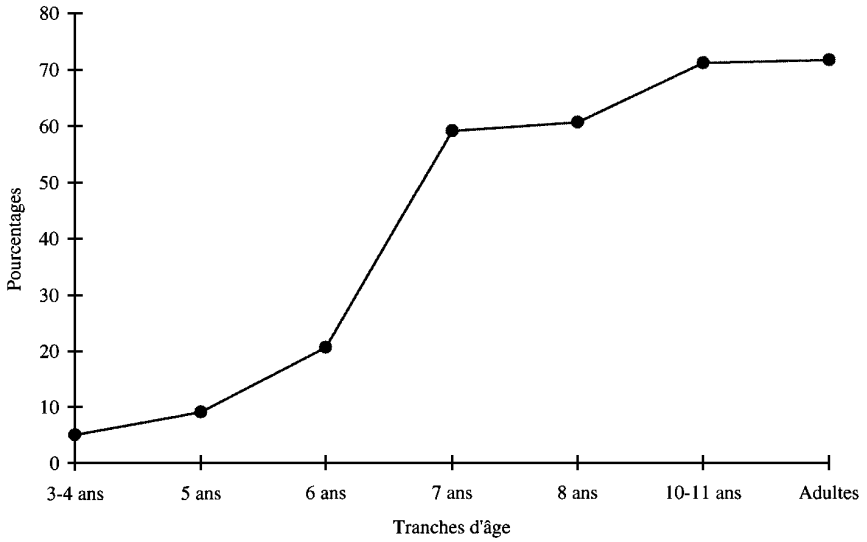


Figure 2: *Pourcentage d'articles définis + noms avec identifications possibles du référent par inférences passerelles en fonction de l'âge des sujets.*

inférence passerelle en fonction de l'âge: 3–4 ans = 5% (3), 5 ans = 9% (6), 6 ans 20,5% (12), 7 ans = 59% (20), 8 ans = 60,5% (20), 10–11 = 71% (27), adultes 71,5% (20). Cette tendance est statistiquement significative: $X^2(6, N=140)=98.43$, $p<0.001$). D'autre part, on note un renversement des proportions à partir de 7 ans, âge à partir duquel les formes définies avec identification possible du référent par inférence dominent les autres formes. Ces deux résultats montrent que les enfants sont de plus en plus capables de s'adapter aux connaissances de l'autre, en n'employant que des formes définies lorsque le référent est identifiable par l'auditeur par inférences passerelles.

- **Pronoms**

  Dans cette catégorie, nous trouvons plusieurs types de pronoms: les pronoms personnels accompagnés ou non de pronoms disjoints – qui sont majoritaires chez tous les sujets –, les pronoms indéfinis ainsi que les pronoms démonstratifs. Les données montrent une tendance à la diminution des pourcentages en fonction de l'âge: 3–4 ans = 13% (14), 5 ans = 4% (5), 6 ans = 5,5% (7), 7 ans = 2,5% (3), 8 ans et 10/11 ans = 1% (1), adultes = 0%.

  Ces résultats vont dans le sens d'une prise en compte toujours meilleure des connaissances de l'auditeur mais ils peuvent également être le reflet de la conscience que les sujets ont des contraintes textuelles, à savoir ici traiter de manière différente les personnages. En effet, les pronoms sont davantage utilisés avec les personnages principaux (71% (22)) que les personnages

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

secondaires (29% (9)). De plus, ils concernent surtout le garçon avec 82% (18) des cas et le chien avec 18% (4). Cette utilisation majoritaire du pronom pour l'encodage du garçon est le reflet de la stratégie dite du sujet thématique, stratégie que nous avons évoquée plus haut et qui consiste à choisir d'emblée un personnage principal et à le mentionner par le biais de la pronominalisation tout au long de la narration. Cette stratégie est présente dès 3/4 ans, puis est toujours moins utilisée avec l'avancée en âge des sujets.

En conclusion, on observe une prise en compte toujours plus grande des besoins de l'auditeur par les sujets, en d'autres termes, un respect toujours plus important des contraintes communicatives. Néanmoins, il existe un certain nombre de cas dans lesquelles les contraintes ne sont pas respectées. La majorité de ces cas est imputable à une compétition entre le respect des contraintes communicatives et des contraintes textuelles. Nous confirmerons cette tendance dans la suite de notre propos.

5.2 Respect des contraintes textuelles?

Dans la partie précédente concernant le respect des contraintes communicatives, nous avons déjà mentionné un certain nombre de résultats concernant le respect des contraintes textuelles. En effet, les données révèlent un traitement différent de la part des sujets en fonction du statut des personnages: principaux vs secondaires, mais aussi à l'intérieur même de la catégorie des personnages principaux entre le garçon, le chien et la grenouille.

Certaines formes ne sont utilisées que pour l'encodage des personnages principaux. C'est le cas des noms propres ainsi que les formes adjectifs possessifs + noms. Pour ce qui est d'un certain nombre d'autres formes il ne s'agit plus d'emploi exclusif mais plutôt de tendance préférentielle. Les formes articles indéfinis + noms et articles définis + noms sont tous âges confondus plus employées pour les personnages secondaires que principaux, respectivement 60% (288) vs 40% (191) et 56% (179) vs 44% (142).

Par ailleurs, tous âges confondus, les sujets ont des stratégies préférentielles en fonction de l'identité du personnage principal mentionné. Globalement, les différences relevées sont significatives (X^2 (4, N=140)=82.82, p<0.001). Comme déjà évoqué, les sujets utilisent des noms propres majoritairement pour le garçon (58,5% des noms propres et à moindre mesure pour le chien (41,5%). De plus, cette tendance tend à s'accentuer avec l'avancée en âge des sujets. Par contre, pour l'introduction du chien, les sujets favorisent l'emploi de formes du type adjectif possessif + nom (66% de ces formes). Ces deux façons de procéder sont le signe de l'attribution de statuts différents par les sujets aux deux personnages: le petit garçon étant considéré comme le héros de l'histoire et le chien comme son compagnon.

Une dernière remarque concerne la catégorie des pronoms. Ces derniers sont davantage utilisés dans l'encodage du petit garçon (82%), et ce, surtout

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

chez les sujets les plus jeunes, puisque dès 8 ans leur utilisation est quasi nulle. La présence de ces pronoms est le signe de l'utilisation de la stratégie dite du sujet thématique.

Ces résultats sont donc le signe de traitements différents en fonction du statut du personnage. Mais on peut également se baser sur d'autres indices pour rendre compte de cette différence de traitement comme les différentes fonctions remplies par les personnages principaux lorsqu'ils sont mentionnés pour la première fois. Ces différentes fonctions sont les suivantes:

1a) SUJET
1b) COD promu SUJET
2a) COD
2b) complément d'ACCOMPAGNEMENT
2c) COI
2d) complément de LIEU
3) PRÉSENTATIF
4) ÉTIQUETAGE

Nous classons les différentes formes sur une échelle d'agentivité (allant de la forme la plus agentive à la forme la moins agentive):

$$1a+1b > 2a+2b+2c+2d > 3 > 4$$

Le graphique 3 ci-dessous donne le pourcentage des fonctions remplies par les personnages (PP et PS) lors de leur introduction.

Pour toutes les tranches d'âge, les stratégies sont les mêmes. En effet, on favorise les fonctions de sujet avant celles d'objet. Les formes présentatives

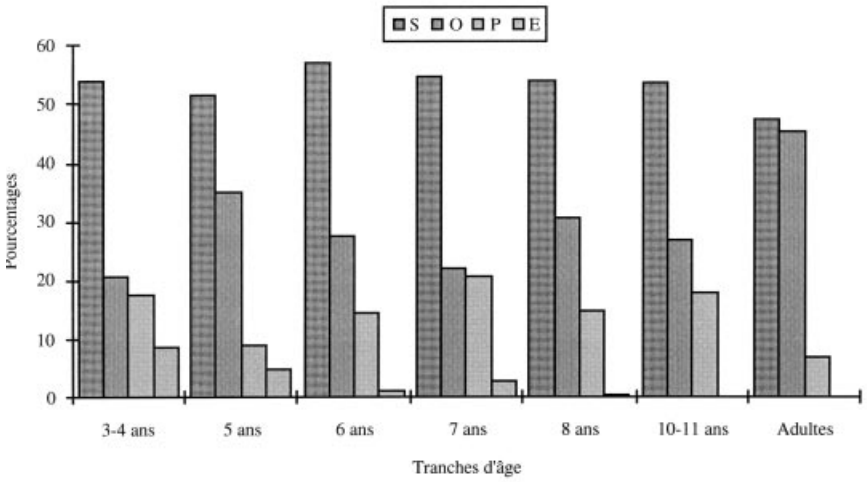


Figure 3: *Pourcentages des fonctions remplies par les personnages (PP et PS) lors de leur introduction.*

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

arrivant chez tous les sujets en troisième position devant les étiquetages. Globalement les différences d'emploi entre les différentes fonctions sont significatives (X^2 (18, N=140)=148.92, p<0.001).

Ce qu'il est encore plus intéressant de remarquer est la fonction remplie par les différents personnages principaux. A l'intérieur de cette catégorie Sujet et COD promu Sujet, c'est le petit garçon qui l'emporte sur le chien et la grenouille, et ce depuis 3–4 ans jusqu'à l'âge adulte. Ainsi, les sujets, tous âges confondus, attribuent le plus haut degré d'agentivité au petit garçon. Pour ce qui est de la catégorie Objet autres, on trouve la hiérarchie inverse: la grenouille devant le chien et le garçon. Ce faisant, la grenouille devient patiente surtout dans les cas où elle est en position de complément d'objet direct, cas les plus fréquents. La fonction de complément d'accompagnement remplie par le chien confirme une fois de plus son statut de compagnon.

Pour conclure sur cette partie concernant le respect des contraintes textuelles, on peut remarquer que les sujets emploient des formes différentes et attribuent des fonctions différentes selon l'identité des personnages, principaux vs secondaires mais aussi garçon vs chien vs grenouille. Ces différentes stratégies montrent que les sujets attribuent des rôles spécifiques aux référents: garçon considéré comme héros, chien comme compagnon, et grenouille comme patiente. Ces différentiations se font dès le plus jeune âge et dans un certain nombre de cas au détriment du respect des contraintes communicatives. Cette capacité à gérer plusieurs types de contraintes augmente néanmoins en fonction de l'âge des enfants.

5.3 Respect des contraintes linguistiques?

Enfin, il nous reste à observer les résultats obtenus dans le domaine du respect des contraintes linguistiques liées aux spécificités de la langue à utiliser, ici le français. Conformément aux conclusions d'un certain nombre de recherches dans le domaine de la référence aux personnes en français, nous postulons une tendance de la part des sujets à une préférence pour les introductions post-verbales, accompagnées de formes présentatives. Le graphique 4 donne le pourcentage d'introductions pré-verbales vs post-verbales en fonction de l'âge des sujets. Dans ce graphique, nous prenons le parti de considérer les introductions sous forme d'étiquetage comme des introductions post-verbales avec ellipse du verbe introducteur.

Plusieurs remarques à partir de ces résultats. La première concerne la domination des introductions post-verbales sur les introductions pré-verbales, et ce, quel que soit l'âge des sujets. Cette domination est significative chez tous les sujets (43,5 vs 56,5, 35,5 vs 64,5, 44 vs 56, 38 vs 62, 31 vs 69, 39 vs 61,5, 21,5 vs 78,5; X^2 (6, N=140) =16,81, p<0.01). La deuxième concerne l'écart particulièrement faible entre les introductions pré-verbales et post-verbales chez les enfants de 3/4 ans (13%) ainsi que celui particulièrement grand entre ces mêmes formes chez les adultes (57%). Ces écarts importants confirment la

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

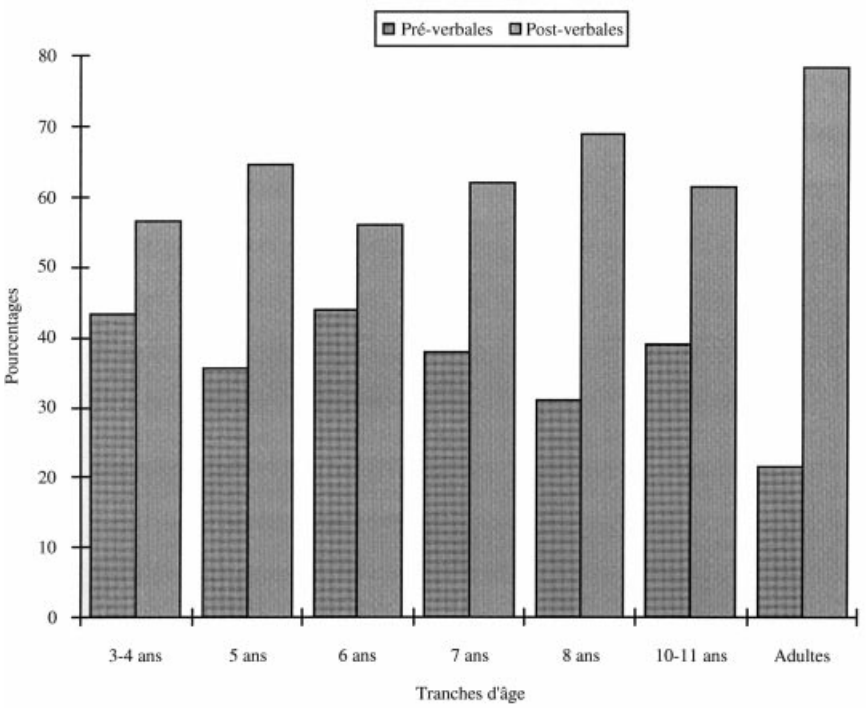


Figure 4: *Pourcentages d'introductions pré-verbales vs post-verbales en fonction de l'âge des sujets.*

tendance développementale qui consiste en une augmentation progressive des introductions post-verbales en fonction de l'âge, augmentation qui va de paire avec une diminution des introductions pré-verbales.

Ces deux premières remarques confirment notre hypothèse selon laquelle les sujets francophones préfèrent les introductions post-verbales aux introductions pré-verbales, ce qui est conforme à une des spécificités du français.

Néanmoins comment expliquer le nombre non négligeable d'introductions pré-verbales? Pour ce faire, nous observons le type des introductions en fonction des personnages introduits. En fait, un nombre non négligeable d'introductions pré-verbales (plus de 20% du total) revient à l'introduction des personnages principaux, et ce surtout pour les trois tranches d'âge les plus jeunes. Ces données viennent confirmer le traitement différentiel en fonction de l'identité des personnages, en d'autres termes un respect précoce des contraintes textuelles. Mais, une fois de plus, ce respect des contraintes textuelles se fait au dépend du respect d'autres contraintes, ici il s'agit du non-respect de la tendance des locuteurs du français à introduire de nouveaux référents en post-position. Cet état de chose est encore confirmé dans

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

l'examen des introductions pré-verbales vs post-verbales en fonction de l'identité des personnages principaux.

En effet, indépendamment de l'âge des sujets, 46,5% des introductions pré-verbales vont au petit garçon, 43% au chien contre seulement 5% à la grenouille. Ces différences sont significatives, surtout en ce qui concerne les résultats de la grenouille. Inversement proportionnels sont les pourcentages d'introductions post-verbales: 95% pour la grenouille contre 43% et 46,5% pour le chien et le garçon respectivement. Une fois de plus, les différents personnages principaux connaissent des traitements différents, celui du chien étant proche de celui du garçon, les deux étant très éloignés de celui subi par la grenouille.

Pour achever cette partie sur le respect des contraintes linguistiques, il nous reste à étudier la présence ou absence des formes présentatives pour l'introduction post-verbales des personnages. Les données montrent que quel que soit l'âge des sujets, les introductions post-verbales accompagnées de formes présentatives représentent de 1/3 à 1/2 des introductions post-verbales. Ce résultat souligne une capacité précoce des enfants francophones dans ce domaine. Ils respectent donc dès leur plus jeune âge les contraintes linguistiques dans le domaine de la référence, à savoir dans ce travail, l'introduction post-verbale accompagnée de formes présentatives. Lorsqu'ils dévient de ce schéma c'est sous l'influence de la dimension textuelle qui les obligent à traiter les différents personnages de manière différente.

IV CONCLUSION

Les données révèlent donc une capacité à toujours mieux gérer les différentes types de contraintes de manière simultanée. Pour ce qui est des contraintes communicatives, les enfants apprennent progressivement à s'adapter à l'état de connaissance de leur interlocuteur satisfaisant ainsi au principe de coopération. Les formes sont toujours plus explicites lexicalement et sont donc facilement identifiables par les interlocuteurs. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus sur d'autres langues comme l'anglais ou l'espagnol en particulier.

Il en va de même pour le respect des contraintes linguistiques, spécifiques au français: dès le début les enfants préfèrent introduire les personnages en position post-verbale, et dans 30 à 50% des cas, cette introduction post-verbale se fait par le truchement de formes présentatives.

Néanmoins, dans un certain nombre de cas, les contraintes ne sont pas respectées. L'explication réside dans le fait que par souci du respect des contraintes textuelles, les sujets sont menés à violer les autres types de contraintes. En effet, afin de marquer les statuts différents des personnages, les enfants n'emploient pas toujours les formes linguistiques adaptées aux besoins des interlocuteurs, ni la stratégie préférentielle du français oral qui évite l'introduction d'un nouveau référent en position initiale.

A partir de ces résultats, nous rejoignons le camp des chercheurs qui

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

attribuent une capacité discursive précoce chez l'enfant, capacité qui continue à se développer jusqu'à l'age adulte. En effet, dès le plus jeune âge, les enfants ont une certaine conscience des tâches à réaliser pour produire une narration mais ne sont pas encore en mesure de les réaliser toutes simultanément de manière satisfaisante.

Adresse de l'auteur:
Sophie Kern
Laboratoire Dynamique du Langage – UMR 5596
Institut des Sciences de l'Homme
14 avenue Berthelot
69363 Lyon Cedex 07
sophie.kern@ish-lyon2-cnrs.fr

RÉFÉRENCES

Auer, P. et di Luzio, A. (1992). *The Contextualization of Language*, Amsterdam/ Philadelphie: John Benjamins.

Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of Narrative: Learning to Use Language*, Berlin: Walter de Gryter et Co.

Bavin, E.L. et Shopen, T. (1985). *The Development of Narrative by Walpiri Children*., Communication présentée au Berkeley Linguistic Society.

Berman, R.A. et Slobin, D.I. (1994). *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bronckart, J-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le Fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Clancy, P.M. (1980). Referential choice in English and Japanese. In: W.L. Chafe (ed.), *The Pear stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 127–199.

Clark, H.H. et Haviland, S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In: R.O. Freedle (éd.), *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 1–40.

Crevenat-Werner, D. (1996). Les contextes de contexte. *Scolia*, 6: 13–38.

De Beaugrande, R. et Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Longman.

Grice, H.P. (1975). *Logic and Conversation*. In: P. Cole et J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, vol. 3: Speech Acts*. New-York: Academic Press, pp. 41–58.

Hickmann, M. (1991). The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues. In: G. Piéraut-Le-Bonniec et M. Dolitsky (eds.), *Language Bases. . . Discourse Bases: Some Aspects of Contemporary French-language Psycholinguistics Research*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 157–185.

Johnston J.R. et Slobin D.I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbocroatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6: 529–545.

Kail, M. et Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12: 73–94.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press

Kail, M., Hickmann, M., Emmenecker, N. (1987). *Introduction des référents dans le récit: étude développementale des contraintes contextuelles*. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues, Aix-en-Provence.

Kail, M. et Lopez I.S. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints: a crosslinguistic perspective. *First Language*, 49: 103–130.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structures in the development of language production. In: W. Deutsch (éd.), *The Child's Construction of Language*. London: Academic Press.

Kleiber, G. (1994). Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive. *Langue Française*, 103: 9–22.

Kleiber, G. (1997). Contexte, où es-tu? *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 1: 65–81.

Küntay, A. (1992). *Developping Referential Cohesion in Elicited Turkish Narratives*. Communication présentée au Sixth International Conference on Turkish Linguistics, Anadolu University, Eskisehir, Turquie.

Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam: John Benjamins.

Lambrecht, K. (1985). On the status of SVO sentences in French discourse. In: R. Tomlin (ed.), *Coherence and Grounding in discourse, Proceedings of the Symposium on Discourse Relations ans Cognitive Units*. Amsterdam: John Benjamins.

Marslen-Wilson, W., Levy, E. et Tyler, L.K. (1982). Producing interpretable discourse: The establishment and maintenance of reference. In: R.J. Jarvella et W. Klein (eds.), *Speech, Place and Action*, New-York: Wiley.

Martinet, A. (1969). *La Linguistique. Guide Alphabétique*, Paris: Denoël et Gonthier.

Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You ?* Dial Books for Young Readers: New-York.

McGann, W. et Schwartz, A. (1988). Main character in children's narratives. *Linguistics*, 26: 215–233.

Van Dijk, T.A. (1977). Contexte and cognition: knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1: 211–232.

Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition: A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10: 105–126.

https://doi.org/10.1017/S0959269502000248 Published online by Cambridge University Press