



**HAL**  
open science

**Acquisition des procédures de détermination nominale  
dans le récit en français et polonais L1, et en français L2  
Étude comparative de deux types d'apprenant : enfant  
et adulte**

Ewa Lenart

► **To cite this version:**

Ewa Lenart. Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2 Étude comparative de deux types d'apprenant : enfant et adulte. Linguistique. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2006. Français. NNT : . tel-00124849

**HAL Id: tel-00124849**

**<https://theses.hal.science/tel-00124849>**

Submitted on 16 Jan 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Paris 8 – Vincennes - Saint-Denis  
U. M. R. 7023 – Structures Formelles du Langage  
École Doctorale – Cognition, Langage, Interaction

**THÈSE de DOCTORAT**

**en LINGUISTIQUE**

présentée et soutenue publiquement

par

**Ewa LENART**

janvier 2006

**Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en  
français et polonais L1, et en français L2**

Étude comparative de deux types d'apprenant : enfant et adulte

Directeur de thèse

**Clive PERDUE**

**JURY**

M. Robert Vivès, Professeur émérite de l'Université de Paris 8, Président

Mlle Henriëtte Hendriks, Professeur à l'Université de Cambridge

Mme Monique Lambert, Professeur retraitée de l'Université de Paris 8

M. Clive Perdue, Professeur à l'Université de Paris 8

M. Daniel Véronique, Professeur à l'Université d'Aix-en-Provence



## *Remerciements*

Tout au long de ce travail j'ai reçu l'aide et l'encouragement de nombreuses personnes que je tiens ici à remercier. Sans elles, cette thèse n'aurait pu aboutir.

Ma reconnaissance va tout particulièrement à Clive Perdue qui m'a apporté ses précieux conseils et aidé à mener ce travail à son terme. Son engagement et son intérêt intarissable pour le sujet ont été une source précieuse d'inspiration et d'encouragement.

Je tiens aussi à remercier Marzena Watorek pour m'avoir donné la possibilité de travailler dans le projet « APN » et de découvrir par-là le domaine de l'acquisition. De plus, sa disponibilité, ses lectures critiques et perspicaces m'ont permis d'améliorer ce travail.

Je voudrais également remercier Monique Lambert qui m'a fait part de ses commentaires éclairés sur mes premiers travaux. Sa rigueur, son énergie au travail et sa disponibilité ont largement contribué à m'initier à la recherche en acquisition.

Un grand merci à Sandra Benazzo pour ses remarques pertinentes lors de la préparation des communications, ainsi qu'à Nicolas Tournadre avec qui j'ai eu des discussions très fructueuses sur le polonais.

Je porte un témoignage de gratitude à ma famille et à mes amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue dans cette périlleuse aventure.

Mes remerciements vont également à Rachel Barnes, Annie-Claude Demagny et Pascale Leclercq qui ont utilement relu le manuscrit, ainsi qu'à Adil El Ghali et Ansari Mouhamad pour leur aide technique précieuse.



## Sommaire

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
Introduction.....	3
<b>PARTIE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>7</b>
Chapitre I. Cadre théorique pour la référence aux entités.....	9
Chapitre II. Le récit et son acquisition.....	87
Chapitre III. Les problèmes de l'apprenant .....	99
Chapitre IV. Objectifs et méthodologie.....	133
<b>ANALYSES DES RÉCITS .....</b>	<b>147</b>
Chapitre V. Les groupes de contrôle .....	149
Chapitre VI. Les apprenants enfants.....	199
Chapitre VII. Les apprenants adultes .....	283
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>315</b>
Discussion et mise en perspective.....	317
Conclusion générale.....	334
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>339</b>



## NOTE SUR LA PRÉSENTATION

Nous utilisons dans ce travail un certain nombre de symboles et abréviations que nous détaillons ci-dessous.

FLES	français langue étrangère et seconde
LM, LS, L1	langue maternelle, langue source, langue première
LE, LC, L2	langue étrangère, langue cible, langue seconde
TVC	tâche verbale complexe
IL	interlangue
SN, SV	syntagme nominal, syntagme verbal
N	nom
R	opérateur de référenciation
Q	quantificateur
S, O, OD, OI, V	sujet, objet, objet direct, objet indirect, verbe
T, F, T <sub>c</sub>	topique, focus, topique contrastif
Ø	anaphore Ø (marque du sujet ou objet implicite)
*	forme ou emploi erroné
?	forme ou emploi problématique
Définitude, Deixis	catégories cognitives
définitude, deixis	catégories grammaticales
<i>Prés</i>	structures présentatives ou existentielles

CHIEN, GARÇON, etc. les mots en majuscules renvoient aux référents extra-linguistiques

### Abréviations utilisées pour le polonais

M, F, N	genre masculin, féminin, neutre
SG, PL	singulier, pluriel
DET, DEF, INDEF	déterminant, défini, indéfini



DEM, NUM, POSS, ADJ	démonstratif, numéral, possessif, adjectif
PRES, PASS, PERF, IMPERF	présent, passé, perfectif, imperfectif
IMP, IMERS	impératif, impersonnel
NOM : nominatif, GEN : génitif, DAT : datif, ACC : accusatif, INS : instrumental, LOC : locatif, VOC : vocatif	
PRO (pro), REL, ref	pronom personnel, relatif, réfléchi
prep	préposition

### Conventions de transcription utilisées dans les exemples cités

# ou ## – pause silencieuse plus ou moins longue

m : , e : – pause remplie

+ – faut départ, auto-interruption

xxx – séquence inaudible

↓ – accent d'insistence

[= ! rire] – élément para-linguistique

< > – item donné par l'interlocuteur

INT – interlocuteur

() – ellipses des sons

Symboles pour les transcriptions phonétiques, précédés par & :

E pour e ouvert

e pour e fermé

S pour 'ch' comme dans **chercher**

Z pour 'j', 'g' comme dans **gens**

U pour 'ou' comme dans **mouton**

Y pour 'u' comme dans **lune**

À mon père

*Les mots ne peuvent jamais égaler la réalité qu'ils s'efforcent d'exprimer*

Laurence Freeman



# INTRODUCTION



## Introduction

Les études centrées sur le syntagme nominal (SN) et la détermination nominale jouissent, de la part des grammairiens et sémanticiens, d'une attention toujours croissante depuis 30 ans<sup>1</sup>. C'est avec les études distributionnalistes sur le conditionnement syntagmatique et paradigmatique de la phrase qu'est apparue l'idée d'un SN, à côté d'un syntagme verbal (SV), comme étant un ensemble organisé d'éléments soudés. Les difficultés liées à l'emploi des déterminants du nom par des apprenants du **français langue étrangère ou seconde** (FLES) soulèvent toujours des polémiques parmi les didacticiens et les linguistes, sans pour autant aboutir à les expliquer d'une manière simple et efficace ni à y remédier.

Nous avons donc tenté par la présente étude, de comprendre et d'explicitier le fonctionnement de ce que nous appellerons au départ la **détermination nominale**, en analysant des productions de deux types d'apprenants. Le premier groupe est constitué d'apprenants du français adultes dont la langue source, en l'occurrence le polonais, ne possède pas d'articles. La complexité de la détermination nominale en français contraste en effet avec une importance relativement moindre accordée aux mêmes phénomènes en polonais. Cela nous a amenée à comparer le fonctionnement de la détermination nominale en français et en polonais afin d'apporter une explication aux difficultés rencontrées par les apprenants polonophones du FLES dans ce domaine, et à d'éventuelles causes de transferts.

Par extension, la constatation que la maîtrise de la détermination nominale en français est quasiment impossible à atteindre par les apprenants du FLES nous a conduite à poser la question de savoir comment les enfants francophones acquièrent cette catégorie et finalement chercher à savoir comment les concepts que sous-tend la détermination nominale en français sont exprimés en polonais et acquis par les enfants polonophones. L'enfant (monolingue) acquérant sa langue maternelle constitue donc le deuxième type de locuteur pris en considération.

---

<sup>1</sup> Par exemple, des études pragmatique-sémantiques de Givón (1978), Hawkins (1978), Kleiber (1981), qui traitent de la détermination nominale en général, celle de Wilmet (1986) qui étudie le système de la détermination nominale en français.

Ainsi, la présente étude constitue une comparaison à la fois **horizontale** et **verticale** de **l'acquisition de la détermination nominale** par l'enfant en L1 (francophone et polonophone de 4, 7 et 10 ans) et par l'adulte en L2 (polonophone débutant et avancé en français L2). Nous nous sommes proposée d'effectuer des comparaisons interlingues, horizontales, qui cherchent à révéler l'existence de processus universels, tout en indiquant l'influence des caractéristiques particulières des langues étudiées sur la production. L'étude verticale permet de montrer des paliers acquisitionnels par lesquels passent les apprenants en L1 et en L2.

La détermination nominale constitue le point de départ pour étudier des phénomènes plus globaux qui y sont liés : référenciation, définitude, organisation informationnelle, et d'une façon générale, le développement de la compétence linguistique, définie comme « la capacité à produire et à comprendre des phrases bien formées [et] à organiser entre eux les énoncés du discours » (Hickmann 2000 : 83).

La problématique choisie induit deux questions<sup>2</sup> fondamentales auxquelles nous tenterons de répondre :

- *Quels facteurs structurels et discursifs déterminent le processus d'acquisition de la détermination nominale ? Et que cela nous apprend-il sur le développement du langage chez l'enfant ?*
- *Ce processus est-il universel ou variable d'une langue à l'autre ? Est-il possible de repérer des phénomènes généralisables à travers la diversité des langues individuelles ?*

Nous pouvons ajouter à ces questions une autre, relative à l'acquisition en L2 :

- *Quels facteurs déterminent l'acquisition d'une L2 par l'adulte ?*

Pour comprendre l'activité psycholinguistique de l'apprenant enfant dans sa construction du langage, et celle de la langue pour l'apprenant adulte, on assiste à une rencontre entre des modèles d'analyses linguistiques pour analyser les productions, et des modèles de psychologie cognitive pour expliquer l'activité cognitive mobilisée par l'acquisition. En effet, l'activité langagière n'est pas conçue comme une simple manifestation d'un système linguistique particulier, mais comme une activité psycholinguistique complexe

---

<sup>2</sup> Nous reprenons avec quelques modifications les questions de Hickmann (2000 : 83).

(cf. Levelt 1989, par exemple) où il faut tenir compte de tous les facteurs de la communication – pragmatiques et cognitifs. Autrement dit, il faut étudier les opérations mentales et les moyens mis en œuvre par le locuteur pour mettre en mots son discours afin de remplir le « contrat » d'une **tâche verbale complexe** (TVC) (facteurs cognitifs). Il faut également évaluer les connaissances de l'interlocuteur, introduire des informations pertinentes non encore formulées, évaluer le discours lui-même (contraintes pragmatiques).

Ainsi, nous pouvons situer notre étude dans un cadre transdisciplinaire : au carrefour de la **psycholinguistique**, de la **psychologie cognitive** (et plus précisément de la **psychologie développementale**) et de la **(psycho)linguistique textuelle**, étant donné que nos analyses concernent le **récit**. On observe des relations étroites entre ces trois disciplines. En effet, la (psycho)linguistique textuelle est un domaine de recherche particulièrement important pour la psychologie cognitive dont une des préoccupations est d'étudier les opérations mentales permettant à la plupart des membres d'une société de communiquer entre eux au moyen du **discours**.

Cependant, tout en s'appuyant sur des apports théoriques et empiriques des disciplines évoquées, notre démarche se place dans une approche linguistique fonctionnaliste. C'est en effet l'approche fonctionnaliste qui permet d'analyser les productions des apprenants et de rendre compte des différences entre l'acquisition de l'enfant et celle de l'adulte. Notre étude comporte deux parties : une première partie qui présente le cadre théorique, ainsi que la méthodologie adoptée, et une seconde partie consacrée à l'analyse empirique des récits.





# **PARTIE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE**



# Chapitre I. Cadre théorique pour la référence aux entités

## 1.1. L'approche fonctionnaliste – discussion générale

Le courant fonctionnaliste<sup>3</sup> accorde une place primordiale à l'étude du langage qui doit en priorité satisfaire les besoins de communication des locuteurs (Martinet 1979). Une analyse générale de la communication permet d'en distinguer trois éléments inhérents – le locuteur, l'interlocuteur et le « monde » – c'est-à-dire le contenu objectif dont on parle. Ainsi, parallèlement à sa **macro** fonction de communication, le langage sert à « encoder » la réalité sous forme de contenu propositionnel, autrement dit à **désigner** et **prédiquer**. Cette relation de l'énoncé avec l'univers extralinguistique est appelée par le psychologue Bühler **fonction de représentation**<sup>4</sup>. La fonction de représentation a été rebaptisée **fonction référentielle** (ou **cognitive** ou **dénotative**) par Jakobson, qui complète le schéma de Bühler en distinguant six facteurs de la communication, parmi lesquels le contexte (ou référent). La **macro** fonction de représentation du langage est possible, entre autres, grâce aux diverses procédures qui servent à relier les énoncés entre eux pour former du **discours** et assurer ainsi la communication (la **macro** fonction textuelle du langage). Nous y reviendrons en 2.1.

Le langage, instrument de communication, se caractérise par sa plurifonctionnalité également au niveau interne (intralinguistique). La mise en relation forme – fonction se manifeste dans la communication (la production pour ce qui nous concerne) et son degré (variable) de réussite constitue une sorte de moteur dans l'acquisition progressive de la langue maternelle (LM) par l'enfant et d'une langue étrangère (LE) par l'apprenant adulte (*cf.* Perdue 1993).

---

<sup>3</sup> Inaugurée dans les années 70 par, entre autres, Halliday (1973, 1975), Hymes (1971), Jakobson (1971). L'école de Martinet (dont l'approche a été renouvelée par Dik, par exemple), malgré son appellation, ne constitue pas une rupture véritable avec la démarche structuraliste. La base de l'analyse reste distributionnelle et les concepts fonctionnels restent la plupart du temps *ad hoc*, faute d'une théorisation satisfaisante des rapports de la langue au contexte.

Parmi les courants néo-fonctionnalistes, la grammaire fonctionnelle de Dik (1978) adjoint aux composantes sémantiques et syntaxiques une composante pragmatique ; la grammaire relationnelle de Givón (1984) tente de développer une démarche à la fois comparative et fonctionnaliste (*cf.* Bronckart [1977] pour une présentation critique).

<sup>4</sup> Le mot « représentation » ne désigne pas ici, comme c'est le cas pour Humboldt ou Port-Royal, une sorte d'imitation matérielle de la pensée.

L'acquisition du langage/langue fait intervenir des relations complexes entre formes et fonctions, entre énoncés et contexte et entre langage et cognition.

Dans toutes les langues une forme donnée peut avoir plusieurs fonctions et inversement, une fonction donnée peut être réalisée par plusieurs procédés linguistiques. Halliday (1975) parle d'un ensemble de choix possibles, offerts par la langue. Le locuteur choisit parmi ces possibilités pour transmettre un message.

D'autre part, le langage dépend fortement du contexte d'énonciation. Cette dépendance est une des propriétés inhérentes du langage. Il existe des procédures linguistiques à caractère indexical liées au contexte extralinguistique (exophorique ou déictique), et des procédures dépendant du contexte du discours (endophorique ou intradiscursive). Nous y reviendrons plus en détail en 1.1.2. En bref, la valeur des opérations linguistiques dépend soit du moment immédiat de l'énonciation, soit d'un moment introduit dans le discours, lui-même lié au moment de l'énonciation.

La composante cognitive est également importante dans l'acquisition du langage/langue. En effet, le processus acquisitionnel dépend du développement cognitif du locuteur. Chez l'apprenant adulte, le développement cognitif est achevé. Par conséquent, il n'aura à apprendre, en principe<sup>5</sup>, que le système linguistique de la LE. Les difficultés rencontrées seront liées au coût cognitif du traitement de certaines structures linguistiques. Chez l'enfant, par contre, l'acquisition du langage va de pair avec le développement cognitif et le développement social.

De plus, aux principes universels qui régissent l'acquisition du langage s'ajoutent les propriétés spécifiques de chaque langue, présentant à l'enfant des problèmes différents à résoudre. Les problèmes spécifiques à l'apprenant adulte et enfant feront l'objet du 3<sup>ème</sup> chapitre.

Par ailleurs, les hommes vivent selon leurs cultures dans des univers mentaux distincts qui se trouvent exprimés (et peut-être déterminés) par les langues qu'ils parlent. Aussi, l'étude des structures d'une langue peut-elle mener à l'élucidation de la conception du monde qui l'accompagne. Les formes de pensée, plus ou moins conscientes, qui existent derrière les formes lexicales et grammaticales organisent l'expérience différemment selon les langues et donc selon les cultures. Les langues utilisent des manières très différentes de décrire le monde, l'action, le mouvement, le temps et l'espace. Au 19<sup>e</sup> siècle, Humboldt disait que chaque structure de langue correspondait à une façon d'appréhender le monde. Il s'agit là de

---

<sup>5</sup> Nous disons « en principe » puisque l'adulte devra en outre acquérir, du moins partiellement, une nouvelle conception du monde (*cf. infra*).

la première formulation du **relativisme linguistique** qui sera développé ultérieurement, dans les années 50, par Sapir et Whorf. Toutefois, la question de la relativité et du déterminisme a déjà été posée chez les philosophes grecs (Aristote) et reprise par Humboldt, et Boas, au début du siècle dernier. Il existerait un rapport intime entre la langue et les formes de pensée d'une société (la langue donnerait forme à la pensée). La langue aurait par conséquent une incidence sur le processus développemental de l'enfant, et donc de l'adulte qui doit acquérir partiellement une nouvelle conception du monde.

De nombreux travaux sont venus prolonger le débat sur l'influence des langues au niveau de la cognition et inversement, l'influence des facteurs cognitifs sur l'utilisation et l'acquisition du langage, par exemple Carroll & Stutterheim (1997), Stutterheim & Lambert (2002), Gumperz & Levinson (1996), Nuyts & Pederson (1997), et plus spécifiquement les travaux consacrés à l'acquisition des langues – Berman & Slobin (1994), Hickmann (1987, 2000).

La comparaison du processus acquisitionnel de la détermination nominale chez l'enfant francophone et polonophone pourrait apporter des éléments de réponse à la façon dont les deux langues étudiées influencent la conceptualisation des domaines de la définitude, de la référenciation et de l'organisation informationnelle.

### 1.1.1. L'approche conceptuelle du langage

L'étude des systèmes non encore développés, intermédiaires, de l'apprenant impose une démarche spécifique. Nous avons adopté une approche conceptuelle du langage, qui représente le néo-fonctionnalisme européen. Issue des recherches sur l'acquisition de la LE, l'approche conceptuelle envisage, depuis le début des années 1980, l'évolution des fonctions communicatives assumées par les productions de l'apprenant et les moyens linguistiques en fonction des contenus à exprimer. Les contenus sont appréhendés à un niveau indépendant des langues, c'est-à-dire à celui des notions (*cf.* Pfaff 1986, Stutterheim & Klein 1989). Cette approche a été par la suite adoptée dans les recherches sur l'acquisition du langage par l'enfant (LM/L1) (Karmiloff-Smith 1985, Bowerman 1985, Hickmann 2003 [synthèse], Watorek 2004, par exemple).

La démarche conceptuelle tente de décrire les relations formes – sens/fonctions (et non seulement les formes) qu'un apprenant construit au cours de l'évolution de son **lecte**. Elle se base non pas uniquement sur la structure linguistique mais sur l'organisation des contenus

informationnels. La question que l'on se pose alors est de savoir comment les contenus informationnels sont encodés par l'apprenant dans son lecte. Comme nous l'avons dit, une telle démarche a l'avantage d'être indépendante, du moins au début, des langues en présence : **langue source** (LS) et **langue cible** (LC). Elle constitue une première étape vers la compréhension des processus d'acquisition (*cf.* Noyau 1991). Il s'agit de décrire les contours sémantiques des énoncés des locuteurs afin de pouvoir ensuite reconstruire les relations formes – fonctions (la mise en relation forme – fonction faisant partie de la logique de la construction du sens en général) et les principes d'organisation linguistique sous-jacente qui se reflètent dans les structures employées. Une telle analyse est donc fondée sur une interprétation du discours et sur une reconstitution du sens visé en tenant compte des indices directs (expressions linguistiques) et indirects (connaissances contextuelles, inférences pragmatiques, principes discursifs).

Le lecte de l'apprenant est considéré dans la dynamique de sa transformation constante, avec ses relations avec la LS et la LC, étant donné que les deux systèmes linguistiques sont inévitablement mis en relation par l'apprenant dans son lecte. Ainsi, au modèle conceptuel translinguistique, il faut ajouter les modèles d'organisation de chaque langue. La LS agit comme un « filtre » dans la perception de la LC constituant un facteur important dans la construction des lectes successifs (*cf.* Giacobbe 1989, Slobin 1993). Pour ce qui est de l'apprenant enfant, son lecte est à envisager en regard de la LC qui est la langue des locuteurs adultes.

L'approche conceptuelle considère les besoins communicatifs des locuteurs et les processus de référenciation qui en découlent par rapport à une conceptualisation de différents domaines de référence. Benveniste (1966) parle de « catégories de pensées » qu'il faut relier aux « catégories de langue ». Il se réfère aux catégories d'Aristote qui en distinguait dix : six renvoyant à des formes nominales, quatre à des catégories verbales. Cependant, ces catégories valables pour la pensée se révèlent être « la transposition des catégories de langue », autrement dit, « la projection conceptuelle d'un état linguistique donné » du grec (Benveniste *op. cit.* : 70). Les domaines référentiels modélisés par l'approche conceptuelle, par contre, se veulent plus généraux, donc plus universels, et veulent se trouver en dehors des différents systèmes linguistiques (langues naturelles) dans lesquels ils sont effectivement réalisés. Ces domaines référentiels sont : le domaine de la temporalité (Rt), de la spatialité (Rl), des entités (personnes, objets) (Rp), des procès (les événements, les états et les processus) (Ra) et de la modalité (Rm). Un énoncé emprunte des données à ces domaines référentiels et les intègre à un ensemble, la proposition. Cependant un énoncé ne contient pas nécessairement des

informations issues de tous les domaines référentiels. Une proposition possède un noyau interne qui se compose d'un élément de la référence aux procès et d'un élément de la référence aux entités (prédication et désignation) (Ra + Rp). Ce noyau interne est situé dans le temps et dans l'espace pour former ainsi le noyau externe (Rt + Rl) auquel s'ajoute la modalité (Rm).

Dans le discours, les informations des cinq domaines référentiels évoluent d'un énoncé à l'autre. On appellera cette évolution le **mouvement référentiel** qui découle en partie du genre du texte (et de la *quaestio* sur laquelle le texte se fonde, cf. 2.5). Il existe deux grands types de mouvement référentiel : **introduction** d'un référent et **continuation** (maintien, décalage et changement (réintroduction)). Dans le cas du **maintien**, l'expression d'un domaine référentiel d'un énoncé réfère à la même information que l'expression du même domaine référentiel de l'énoncé précédent. Ces expressions ne sont pas forcément les mêmes. Il est question du **décalage** lorsque les informations d'un domaine référentiel de deux énoncés successifs ne sont pas les mêmes, mais il existe un lien entre les deux informations (le principe chronologique, par exemple, par rapport à la temporalité). On parle de **réintroduction** dans le cas où les référents ayant déjà rempli le domaine référentiel des entités dans le co-texte antérieur apparaissent pour la première fois à l'intérieur d'une séquence.

Les principes du mouvement référentiel ont été essentiellement élaborés par Klein et Stutterheim (1991). Voir également Anderson (1996), Givón (1983), Tomlin (1990).

Étant donné que notre étude concerne les éléments nominaux, nous allons nous intéresser au mouvement référentiel dans le domaine des entités. La référence aux entités soulève différents problèmes relatifs au passage du référent à la forme linguistique, à l'**extension** du nom<sup>6</sup>, à son contexte d'utilisation. Les sections suivantes traiteront des problèmes de référence d'une manière générale (1.1.2.-3. ; 1.2.) et de l'expression de la référence aux entités en français (1.2.1.) et en polonais (1.2.2.).

### 1.1.2. La référenciation

La réponse aux questions fondamentales posées *supra* (p. 4) nécessite l'évocation d'un phénomène langagier sans lequel la détermination nominale et au niveau textuel, le

---

<sup>6</sup> L'extension du nom constitue l'ensemble des êtres/objets auxquels le N est applicable en énoncé ou qu'il sert effectivement à désigner dans une instance de discours. En ce sens, on parle parfois d'extensité (cf. Wilmet 1986).



mouvement référentiel n'auraient pas de raison d'être. Il s'agit en effet de la **référenciation**, intimement liée à une macro fonction du langage – la fonction de représentation. La construction de la référence est une démarche éminemment complexe, sur laquelle nombre de philosophes, à commencer par Aristote, et de linguistes se sont penchés. Elle reste toujours extrêmement difficile à analyser.

Une des propriétés du langage, que l'on ne saurait dissocier de son rôle d'instrument de communication (*cf. supra*), est celle qui consiste à désigner et prédiquer (fonction de représentation). Des séquences linguistiques peuvent être associées à des segments de réalité qui constituent leur référence reflétant ainsi les relations entre le système linguistique et le monde extralinguistique. Une séquence nominale par exemple possède une référence constituée par le segment de réalité qui lui est associé. Les éléments nominaux exercent des fonctions primaires (SN primaire) par rapport au noyau phrastique constitué en général par une prédication verbale, donc par un verbe conjugué (ou infinitif, participe, adjectif). Les deux participent à l'établissement de la référence.

Nous utiliserons le terme **référence** (actuelle) en tant que l'emploi des unités lexicales dans l'instance du discours, en lui opposant la **référence virtuelle**<sup>7</sup>, définition du dictionnaire – contenu sémantique précodé, conditions d'emploi des unités lexicales, c'est-à-dire les caractéristiques qu'une entité doit satisfaire pour pouvoir être désignée par le signe. Autrement dit, d'après Milner, « à chaque unité lexicale individuelle est attaché un ensemble de conditions que doit satisfaire un segment de la réalité pour pouvoir être la référence d'une séquence où interviendrait crucialement l'unité lexicale en question. [...] L'ensemble de conditions caractérisant une unité lexicale est sa référence virtuelle » (Milner 1982 : 10, cité par Riegel *et al.* 2002 : 569). Avant l'acte de référenciation, un signe linguistique **dénote** un concept qui renvoie à la classe des objets mais ne désigne pas. En français, l'utilisation d'un déterminant du N permet le passage de la référence virtuelle d'une entité à la référence actuelle, c'est-à-dire d'instancier le référent dans le discours (désignation), même si la référenciation n'est pas réalisée par la seule présence de déterminant du N. Elle est fonction de ce qui suit (prédication), de ce qui relie les éléments nominaux à la suite du discours. On observe ainsi une relation étroite, circulaire, entre désignation, prédication et contexte.

En bref, « la référenciation est le mécanisme interprétatif qu'une forme linguistique active pour donner accès à sa contrepartie référentielle » (Riegel *et al. op. cit.* : 573). Les entités évoquées (objets, personnes, propriétés, procès, événements) appartiennent à un

---

<sup>7</sup> Guillaume (1919) parle du « nom en puissance » et du « nom en effet ».

univers réel ou fictif, extérieur ou intérieur. La référence peut être **générique**, « si l'on envisage la contrepartie référentielle de l'expression dans son extension maximale » (*op. cit.* : 571) (qui assure l'existence du référent dans son extension maximale), ou **particulière**, « si le référent visé est une entité particulière d'un certain type, dont l'existence est posée, présumée ou simplement envisagée dans une situation donnée » (*op. cit.* : *idem*). On distingue à l'intérieur de la référence particulière la référence spécifique, non-spécifique et attributive. La référence est **spécifique** lorsque le référent est présenté comme existant et identifiable comme tel dans une situation donnée : *devant la maison il y a un chien*. Par contre, référer « à un individu quelconque pour peu qu'il vérifie les propriétés descriptibles de l'expression, mais sans garantie quant à son existence dans l'univers de discours du locuteur » (*op. cit.* : *idem*) correspond à la référence **non-spécifique** : *je voudrais avoir un chien = n'importe lequel*. Si « l'identité du référent (connu ou non) décrit par l'expression importe moins que les caractéristiques véhiculées par l'expression descriptive » (*op. cit.* : 572), il s'agit de la référence **attributive** : *le meurtrier de Smith (quel qu'il soit) est fou*. Ainsi, nous pouvons représenter les mécanismes de référenciation du point de vue de l'extension du N par le schéma suivant :

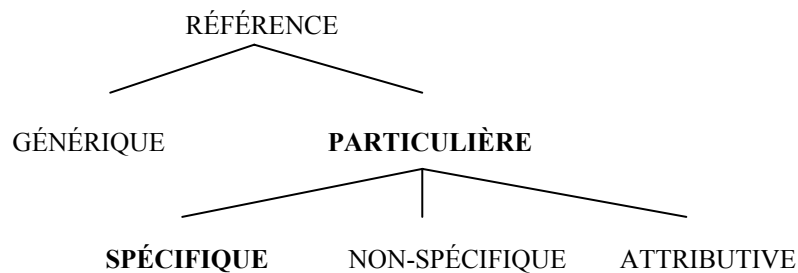


Schéma 1 : La référenciation du point de vue de l'extension du nom

Dans notre étude, nous prendrons en compte, principalement, la référence spécifique, ce qui restreint beaucoup, il est vrai, l'étude du développement cognitif. Nous signalerons toutefois certains emplois non spécifiques ou génériques, en opposition à la référence spécifique.

Les mécanismes de référenciation existent à côté de la **co-référence** qui est une relation d'identité référentielle entre les termes analysables, au niveau syntaxique, indépendamment l'un de l'autre. Cela introduit une autre distinction dans l'acte de référenciation : la relation aux autres éléments linguistiques. Dans ce sens, il existe deux principaux mécanismes de référenciation : référence absolue et relative. La **référence absolue**

consiste à dénommer une entité sans apport d'aucune information annexe. L'élément linguistique (le SN) référant à cette entité est considéré dans son sens propre. Il est parfaitement clos sur lui-même et n'implique pas le texte pour accéder à sa contrepartie référentielle, par exemple, en français, *un chien, un garçon, une histoire*. Les déterminants du nom (articles) indiquent en français s'il s'agit de la référence absolue ou relative. En principe, le rôle de l'article indéfini est d'instancier le nom dans le discours (passage de la référence virtuelle à la référence actuelle), excepté le cas d'entités uniques qui impliquent l'emploi de l'article défini<sup>8</sup> (*la lune, le pape*, etc.). Dans le cas de la référence absolue, elle coïncide, pour le français, avec l'acte de détermination. Nous en parlerons *infra*. La **référence relative** est de deux natures : elle dépend du contexte linguistique (1) ou extralinguistique (2). La première désigne une entité en tenant obligatoirement compte d'autres éléments linguistiques explicités dans le contexte linguistique (par exemple, *le chien* < *un chien, le maître du chien* < *le chien, il* < *le garçon*). La référence relative à la situation d'énonciation (2) correspond à un élément linguistique choisi et interprété en prenant en considération la situation particulière de communication (les déictiques, par exemple).

Nous pouvons illustrer ces différents procédés de référénciation par le schéma suivant (*cf.* De Weck 1991 : 21 ; 30) :

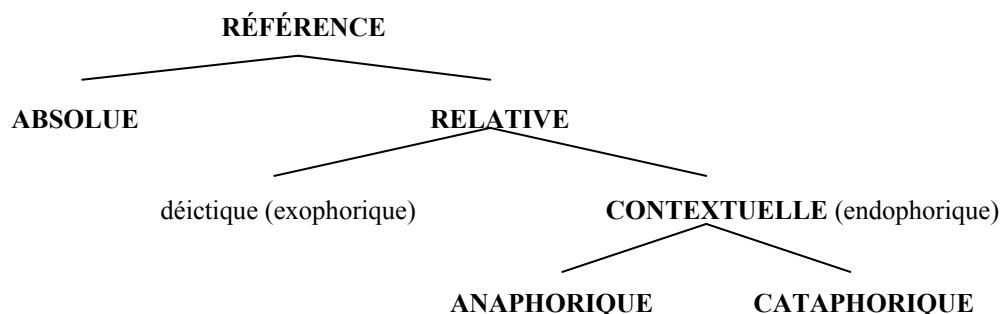


Schéma 2 : La référénciation par rapport à l'accessibilité du nom

D'une façon générale, lorsqu'une expression linguistique localise son référent dans la situation de communication, la référence est situationnelle (ou déictique, indexicale). Si le référent de l'expression n'est accessible qu'à travers d'autres segments du texte, la référence

<sup>8</sup> L'ajout d'un qualificatif change ce procédé (« une belle lune »).

est anaphorique ou cataphorique (comme le présente le schéma ci-dessus). Elle traduit dans ce cas des relations co-référentielles<sup>9</sup>.

La **co-référence** est réalisée au moyen des relations anaphoriques (SN anaphoriques, déterminants (au sens large), pronoms de la 3<sup>ème</sup> personne, possessifs, démonstratifs, pronoms réfléchis). L'identification précise du référent est une condition de base pour accorder à un élément la valeur anaphorique – dans la mesure où l'on peut établir une identité de référence entre les deux unités linguistiques, une relation co-référentielle est attestée (anaphore nominale et pronominale).

Du point de vue des relations sémantiques, on distingue différentes catégories d'anaphores nominales. En prenant en considération les rapports entre lexèmes, l'on distingue l'anaphore fidèle et infidèle. Dans l'**anaphore fidèle**, le lexème nominal du syntagme anaphorique est identique à celui de la source : *un chien – le chien, ce chien*. Dans le cas du SN avec le possessif – *son chien*, seul le possessif a une valeur anaphorique. L'**anaphore infidèle** consiste en une substitution lexicale : *un chien – l'animal*, accompagnée d'un changement de déterminant. Elle introduit une information complémentaire ou possède un contenu moins spécifique. L'**anaphore associative** implique des rapports associatifs à l'intérieur du lexique (relations de tout à partie, par exemple) qui reposent sur une connaissance du monde, partagée par la communauté linguistique : un taxi – le chauffeur, la maison – la porte (Hawkins 1978). Elle implique une dépendance du co-texte, mais pas de reprise. L'**anaphore pronominale** consiste en une reprise du SN par un élément pronominal.

Les relations anaphoriques sont des relations de dépendance orientée entre deux éléments de statut différent, un anaphorique et un antécédent. Cette relation est asymétrique et linguistique, contrairement à une relation de co-référence - relation symétrique et sémantique d'identité référentielle. L'anaphore est considérée comme un système de référence secondaire. Ainsi, les trois composantes de l'anaphore sont : dépendance co-textuelle, présence d'une source identifiable dans la portion de texte qui précède et la reprise de la source.

En adoptant un point de vue formel, lexico-syntaxique, le référent peut être exprimé par une forme nominale, pronominale ou par un nom propre. Les formes nominales désignent de façon relativement autonome des référents en tant que tels (on peut parler de complétude

---

<sup>9</sup> Une relation anaphorique peut ne pas être co-référentielle : *j'ai bu un verre de champagne, Jean en a bu deux*. *En* est anaphorique mais **non** co-référentiel (anaphore lexicale). Le pronom *en* reprend seulement la matière notionnelle du N, mais construit un référent différent de celui du SN antérieur. Le lien est lexical et non pas référentiel. Le même phénomène peut être observé dans le passage du non-spécifique au spécifique, par exemple, *Jean voulait épouser une rousse. Il en a rencontré une et il l'a épousée*.

référentielle), contrairement aux prédicats qui sont, par définition, incomplets, parce qu'ils appellent un sujet (le sujet doit être instancié, excepté certains verbes à construction impersonnelle, par exemple, *il pleut, il faut*) et aux autres unités lexicales. Parmi les SN, qui évoquent des caractéristiques du référent visé (**référence descriptive**), les descriptions définies assurent l'identification univoque de leur référent dans l'univers du discours, les expressions possessives et démonstratives assurent également l'unicité du référent au moyen d'un trait descriptif relationnel (et éventuellement déictique). Pareille discrimination n'est pas opérée par les descriptions indéfinies qui se contentent d'identifier leur référent comme une occurrence parmi d'autres, réelle ou possible, du type d'objet représenté par la description.

Le nom propre (**référence dénominative**) désigne le référent de façon rigide.

Des formes dépourvues de contenu descriptif ou faiblement descriptives appellent une **référence pronominale**. Le référent lui-même est indéterminé (*quelqu'un a sonné*) ou son identification est assurée par d'autres éléments, contextuels ou situationnels.

Le tableau suivant relie les différents types de référenciation (référence spécifique), par rapport à l'accessibilité du référent et du point de vue formel (lexico-syntaxique) :

Référence spécifique			
absolue	Descriptive	un N, le N = nom à extension unique, nom propre	référence
relative	Dénomminative	N propre	référence /co-référence ?
	Descriptive	le N ; ce N ; son N	co-référence
	Pronominale	il	

Tableau 1.1

La référence relative contextuelle (la co-référence) appelle un niveau d'analyse textuel, à l'exception des pronoms réfléchis. Les relations anaphoriques, qui sont dans la majorité des cas co-référentielles, indiquent, tout au long du texte, que le locuteur fait référence à un même référent. Chaque marque linguistique constitue un maillon d'une chaîne servant à instancier le référent. D'où la notion de chaîne de référence (ou chaîne anaphorique<sup>10</sup>) utilisée pour signifier des maillons qui assurent un continuum textuel et, partant, la cohésion du texte. Le traitement des chaînes de référence concerne donc le double domaine – celui de la référence et celui de la structuration textuelle (*cf.* ch. II).

<sup>10</sup> L'appellation « chaîne anaphorique » renvoie aux marques linguistiques qui assurent une continuité référentielle – une « chaîne référentielle ». Les deux seront employées indifféremment.

En bref, la **référenciation** est un processus linguistique qui dépend du contexte (linguistique ou extralinguistique) et sans lequel toute communication reste impossible ou extrêmement difficile (gestes, par exemple). Dans chaque langue, il existe différentes conventions linguistiques pour référer aux entités, au temps, au procès et à l'espace. Pour que la communication soit efficace, il faut que la référence soit comprise de la même façon par tous les locuteurs. L'interlocuteur interprète les données linguistiques saisies en fonction de ses capacités de perception et d'interprétation, liées à ses connaissances linguistiques et socioculturelles. Cette interprétation dépend donc des règles linguistiques formelles, les mêmes qui ont permis au locuteur l'expression de son intention de communication. Elle dépasse néanmoins les connaissances formelles et s'avère être un critère subjectif (conventions non linguistiques). Le locuteur, lui, doit prendre également en compte les connaissances présumées chez son interlocuteur pour que celui-ci puisse décoder son intention de communication, et cela au moyen des règles linguistiques formelles.

En ce qui concerne le locuteur apprenant en L1 et L2, il semble important de se poser la question de savoir comment il exprime son intention de communication avec les éléments linguistiques dont il dispose et, pour le locuteur enfant, à partir de quel âge il est capable d'utiliser les moyens formels de façon à ce que l'interprétation du contenu propositionnel par l'interlocuteur soit conforme à sa propre intention de communication. Autrement dit, à partir de quel âge ou niveau de compétence peut-on observer une (relative) équivalence entre l'intention de communication et la compréhension, à quel âge l'enfant prend en compte les attentes de son interlocuteur. Nous y reviendrons dans la partie consacrée à l'acquisition de la langue maternelle et de la langue étrangère (*cf.* ch. III).

### 1.1.3. La détermination nominale et la définitude

Dans la section précédente, nous avons vu comment une entité (objet du monde) passe dans le monde du discours, c'est-à-dire quels sont les procédés de référenciation. Les exemples en français montrent que la référenciation a partie liée avec la détermination nominale. Autrement dit, l'acte de détermination – ajout d'un déterminant, en l'occurrence d'un article, ayant pour but de donner un référent à des termes qui autrement n'auraient qu'un sens, participe à l'acte de référenciation. Cependant, la référenciation, elle, n'est pas réalisée par la seule présence de déterminant, mais par ce qui suit, ce qui relie le SN à la suite du discours (*cf.* Culioli 1999). Les indéfinis ont pour fonction de déterminer le concept en

délimitant une partie de son extension (*cf.* Wilmet 1986), mais le SN indéfini est indéterminé en regard de son étendue s'il n'a y a rien qui marque s'il doit être pris généralement ou spécifiquement et s'il s'agit d'un référent particulier certain ou incertain. Dans ce sens, comme le souligne Karolak (1989 : 204), « les déterminants peuvent certes participer au processus référentiel, mais n'y sont jamais nécessaires. Celui-ci peut s'effectuer par le SN seul ou par d'autres moyens ». Nous y reviendrons dans la partie consacrée à la détermination nominale en polonais (1.2.2).

En français, la détermination nominale est réalisée principalement au moyen des articles qui représentent une catégorie grammaticale, la définitude.

### *Qu'est-ce la définitude ?*

Les articles en français constituent une catégorie grammaticale que nous appellerons, d'après C. Lyons (1999), la catégorie de la **définitude**. Elle représente principalement le concept d'identifiabilité ("*identifiability*"), c'est-à-dire que l'interlocuteur est en mesure d'identifier le référent. Les articles marquent donc le concept sémantico-pragmatique d'indéterminabilité. Nous pouvons dans ce sens parler de la **Définitude** dans son acception notionnelle. Les articles sont par ailleurs liés à d'autres phénomènes grammaticaux comme les démonstratifs, les possessifs et les pronoms personnels.

Ainsi, pour caractériser la définitude nous pouvons parler du concept d'identifiabilité (et non pas d'identification) – l'interlocuteur est en mesure d'identifier le référent, ou bien de familiarité (*cf.* Hawkins [1978]) – l'article défini signale que l'entité que désigne le SN est familière aussi bien au locuteur qu'à son interlocuteur. L'article indéfini est utilisé lorsque le locuteur ne veut pas signaler cette familiarité partagée. Un autre concept est lié à l'article défini - l'unicité ("*uniqueness*") – il signale qu'il y a qu'une entité qui satisfait la description utilisée. L'unicité n'est généralement pas absolue. Elle doit être comprise comme relative à un contexte particulier. L'article indéfini est incompatible avec l'unicité (puisque'il sert également à marquer le nombre). Hawkins (*op. cit.*) ajoute une autre caractéristique – l'inclusivité ("*inclusiveness*"), au moins par rapport aux noms au pluriel et indénombrables, lorsque le SN réfère à la totalité des objets ou matière dans le contexte qui satisfait la description.

D'autres types de SN, avec le possessif ou le démonstratif, et le pronom sont sémantiquement liés à la définitude.

Le démonstratif bien que considéré comme défini ne peut pas se définir par rapport à l'inclusivité. La référence démonstrative implique toujours un contraste, clair ou implicite, entre le référent actuel et d'autres référents potentiels. Ce qui lie le démonstratif et l'article défini c'est l'identifiabilité. Le locuteur assume la capacité de l'interlocuteur de déterminer le référent. Toutefois, cette caractéristique ne fait pas partie du contenu sémantique des démonstratifs qui font partie de la Deixis. Ils établissent une distance spatiale, temporelle ou émotionnelle (*deixis am Phantasma*). La distance est le seul élément qui distingue les démonstratifs de l'article défini qui est neutre par rapport à la distance. Le démonstratif signale que le référent est immédiatement accessible à l'interlocuteur, contrairement à l'article défini qui implique souvent une interprétation.

Les possessifs, bien qu'appartenant aux déterminants du nom, sont à rapprocher des pronoms personnels. Cependant, la présence du possessif ne dit pas si le SN est identifiable ou non, contrairement aux démonstratifs, incompatibles avec le trait **indéfini** : DEM [+ Déf]. Certaines langues expriment séparément la Définitude et la Deixis personnelle ("adjectival genitive [AG] languages"), par exemple, en italien *un mio libro* <mon livre>/il mio libro <mon livre>. Le français appartient aux langues qui ne font pas cette distinction ("determiner genitive [DG] languages"). Le possessif en français est ambivalent du point de vue de la Définitude : POSS [ $\pm$  Déf]. Cf. C. Lyons (1985, 1986).

Les pronoms personnels de la 3<sup>ème</sup> personne sont corrélés avec le défini *le* avec lequel ils entretiennent une relation anaphorique (*le chien* → *il*).

La définitude est donc l'expression grammaticale de la Définitude sémantico-pragmatique qui sous-tend plusieurs caractéristiques : identifiabilité, unicité, inclusivité. Ce concept sémantico-pragmatique apparaît également dans les langues qui n'ont pas de catégorie grammaticale correspondante. Les langues qui le grammaticalisent sont au contraire minoritaires (cf. C. Lyons 1999 : 48), "definiteness does not occur in all languages though the pragmatic concept which it grammaticalizes probably does" (*op. cit.* : 1). La question se pose alors de savoir comment les langues n'ayant pas de catégorie grammaticale de la définitude expriment le concept sous-tendu. La plupart des fonctions des articles sont en effet exprimées universellement dans des formes extrêmement variées. Kramsky (1972), par exemple, fait une typologie d'environ 300 langues en fonction de la façon dont elles marquent la définitude ("determinedness"/ "indeterminedness").

D'autres questions, qui dépassent le niveau purement linguistique, méritent d'être posées à propos de la Définitude : Le système grammatical facilite-t-il le développement du concept ? Quel est le degré de facilité d'acquisition d'une L2 avec ou sans la définitude ?



Par ailleurs, le concept d'identifiabilité que sous-tend la définitude est un concept utilisé également pour analyser l'organisation informationnelle (*cf.* Lambrecht 1994). Nous en parlerons dans la partie consacrée à l'organisation informationnelle (1.3.).

Pour récapituler, comme nous avons pu voir *supra*, la détermination nominale en français est obligatoire. Elle permet d'actualiser le nom (passage de la référence virtuelle à la référence actuelle) et se chevauche en fonction avec la définitude. Ce n'est pas le cas en polonais où les articles n'existent pas (absence de catégorie grammaticale de la définitude), même si le nom peut être accompagné d'un déterminant (démonstratif, possessif, indéfini). La mise en discours d'un référent ne passe donc pas forcément par la détermination nominale. Elle se fait par l'acte d'énonciation en tenant compte de ses différents éléments : faits de langue, faits non linguistiques (conventions sociales intra et extralinguistiques), les participants à la communication – l'interlocuteur et le locuteur qui doit à tout moment calculer l'état des connaissances de son interlocuteur. En bref, l'acte de référenciation est un acte conscient de l'intention de communication du locuteur. Dans la majorité des cas, il présuppose la connaissance (identique) de la situation (l'identité de la connaissance) de la part du locuteur et de son interlocuteur. Autrement, le locuteur doit signaler, par le truchement de la langue, que cette connaissance n'est pas identique (référents nouveaux, par exemple).

Avant de présenter les procédés de référenciation utilisés en français et en polonais, nous allons évoquer brièvement le constituant de base du SN – le nom.

## 1.2. Le syntagme nominal

SN : [ N ]

Le nom fournit au SN sa substance notionnelle et son statut catégoriel. Ainsi, nous pouvons établir une catégorisation des noms en les regroupant en deux grandes classes : noms communs et noms propres.

Les **noms communs** désignent tout objet de pensée, quelle que soit sa catégorie ontologique. Ils renvoient à des réalités notionnelles (des concepts) de tout ordre, mais qui ont en commun un mode d'existence indépendant, les entités qu'ils dénotent existent par elles-

mêmes. Parmi les noms communs, nous distinguons trois sous-catégories : noms concrets - noms abstraits (1) ; noms comptables (dénombrable) - noms massifs (indénombrable) (2) et noms animés - noms inanimés (3). J. Lyons (1977) établit une autre classification des entités en 3 niveaux.

Les **noms propres** ont une signification unique et spéciale. Leur définition est référentielle (prédicat de dénomination, cf. Kleiber [1981]) et non sémantique<sup>11</sup>. N'étant associés à aucun concept, leur interprétation est entièrement régie par le contexte. Par conséquent, et contrairement au nom commun, la compréhension d'un nom propre requiert toujours des informations extérieures au nom lui-même (connaissance du monde). Ces informations peuvent être ou non explicitement fournies à l'intérieur même du discours. La particularité syntaxique du nom propre consiste en la possibilité d'être employé en français sans déterminant en fonction référentielle (noms propres de personnes). Le nom propre renvoie à un référent unique, stable et connu, par conséquent, il n'a pas besoin de déterminant pour spécifier son extension. Cependant, toutes les formes du SN sont compatibles avec le nom propre, c'est-à-dire, aucun déterminant n'est exclu (cf. Kleiber [*op.cit.*]) et l'on observe tous les types d'expansion (adjectif, proposition relative, complément de nom) observables avec un nom commun. Malgré cela, le nom propre manifeste sa propriété d'autodétermination.

Toutefois, cette catégorisation des noms peut s'avérer problématique. Un nom propre peut changer de catégorie et devenir commun (*Poubelle/ une poubelle*) et vice-versa, un nom commun (*une rose*) fait également partie des noms propres (*Rose*). D'autre part, toute substance est susceptible plus ou moins naturellement – et compte tenu de nos préférences catégorisatrices – d'une représentation comptable ou massive. La catégorie **nom abstrait** est la plus problématique. Les noms de propriété, de processus, de relation, par exemple, qui sont indénombrables, peuvent être employés comme dénombrables avec un sens concret. Par conséquent, les noms peuvent changer de sous-catégorie, les déterminants en français y jouant un rôle important.

Le schéma suivant présente une classification des noms divisés en deux grands groupes : noms propres et noms communs que l'on peut définir par rapport au trait  $\pm$  concret. La nature de notre corpus fait que nous excluons de l'analyse les N abstraits. Nous nous limiterons donc à l'analyse de la détermination des noms concrets, ainsi que des noms propres.

---

<sup>11</sup> Il existe des interprétations sémantiques du nom propre qui ne se limitent pas à la pure fonction désignative, généralement reconnue au nom propre. Pour plus de détails, voir Gary-Prieur (1994).

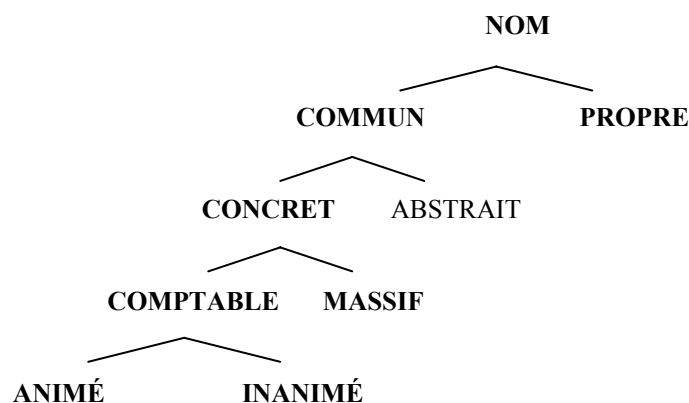


Schéma 3 : Classification des noms

### 1.2.1. La structure du SN en français

La description du SN en français nécessite l'étude de la fonction des déterminants du nom. Si le nom fournit au SN entier sa substance notionnelle et son statut catégoriel, les déterminants participent à l'actualisation du nom : ils assurent son passage de la langue dans le discours, tout en formant avec lui des expressions référentielles qui désignent des occurrences particulières de la notion attachée lexicalement au nom. Ils spécifient notamment si cette notion renvoie à des entités massives ou comptables, saisies de manière singulière ou plurielle, partitive ou globale, etc. La détermination nominale est donc obligatoire et est réalisée par l'ajout au nom d'un déterminant, principalement d'un article<sup>12</sup>.

Ainsi, le SN est généralement défini comme un groupe d'éléments ayant une organisation hiérarchisée, constitué, sous sa forme minimale canonique, d'un déterminant et d'un nom (ou d'un nom seul dans le cas de certains noms propres ou de noms communs contextuellement employés sans déterminants : *avec courage, avoir raison*). Parmi les déterminants, les articles sont les seuls qui soient nécessaires, à côté du N formant le noyau du SN. La structure minimale du SN est donc la suivante :

SN minimal : [Dét + N]

<sup>12</sup> Dans l'approche générativiste, le SN est dominé par une catégorie fonctionnelle représentée par D (déterminants) : articles (in)définis, possessifs, démonstratifs, pronoms personnels – DP → D + NP → N. Il existe (au moins) une catégorie (fonctionnelle) intermédiaire entre DP et NP – NumP (Number Phrase), le syntagme du nombre (cf. Longobardi 2001).

Cette structure peut être étendue, tant à gauche du noyau qu'à sa droite. En effet, Goyens (1994) classe les déterminants selon les critères syntaxiques et sémantiques. Elle en établit une classification à partir de l'examen des possibilités de substitution mutuelle à l'intérieur d'un même SN et des possibilités de combinaison avec d'autres éléments du SN. Compte tenu de leur place à l'intérieur du syntagme, elle distingue des prédéterminants (six groupes), des prépostdéterminants (un groupe : adjectif qualificatif) et des postdéterminants (deux groupes : participes et propositions complétive et relative, et structures avec l'infinitif). A ces neuf groupes de déterminants, elle ajoute un dixième, celui des adverbes qui peuvent déterminer un de ces éléments.

Notre étude concerne les **actualisateurs**, des prédéterminants qui peuvent se répartir en deux grandes classes : déterminants définis (article défini, démonstratif, possessif<sup>13</sup>) et déterminants indéfinis (article indéfini et d'autres formes : *maint, aucun, plusieurs, etc.*). Ces derniers se caractérisent tout d'abord par leur relation d'exclusion avec les actualisateurs définis.

Les articles constituent la catégorie grammaticale exprimant la Définitude.

L'article défini *le* signale que le référent du nom est identifiable et qu'il appartient au monde de référence du locuteur.

Les démonstratifs et possessifs possèdent des propriétés de l'article défini, tant au point de vue syntaxique qu'au point de vue sémantique (concept d'identifiabilité ; le possessif possède les traits [ $\pm$  Déf]), mais se caractérisent principalement par la deixis, spatiale pour les démonstratifs, relationnelle pour les possessifs.

En ce qui concerne le démonstratif, la deixis peut être **ostensive**, où un SN comme *ce livre* équivaut à *le livre que je montre* (par rapport au contexte), **anaphorique**, où le SN correspond à *le livre que j'ai déjà nommé*, ou **cataphorique**, où le SN équivaut à *le livre dont on va discuter* (par rapport au co-texte).

Dans le cas du possessif, la deixis concerne une des trois personnes grammaticales, du singulier ou du pluriel. Le SN avec le possessif établit une relation entre le référent du SN et une personne (grammaticale) mais ne dit rien sur l'identifiabilité du référent qui peut être identifiable ou non par l'interlocuteur. Selon le contexte et/ou la structure dans laquelle il est présenté, il possède le trait [+Déf] ou [-Déf].

---

<sup>13</sup> Le possessif n'est toutefois pas incompatible avec le trait [-Déf].

Le SN avec le démonstratif ou le possessif ne renvoie pas à l'ensemble pris globalement, comme c'est le cas avec l'article défini *le*, mais à une portion de cet ensemble, vu la restriction effectuée par la deixis.

L'article défini peut dès lors être considéré comme la forme de base des actualisateurs définis. Il se substitue, dans des circonstances particulières, au démonstratif ou au possessif. Pour le démonstratif, on constate souvent une concurrence avec l'article défini dans l'expression de l'anaphore ou d'un renvoi à la situation. La concurrence avec le possessif est un phénomène bien connu du français : lorsque la relation avec la personne est claire dans le contexte donné, l'article défini peut remplacer le possessif.

Les actualisateurs définis forment donc un groupe tant à cause de leurs propriétés syntaxiques communes qu'à cause de leur solidarité sémantique, l'article défini *le* formant la base, le démonstratif et le possessif étant des formes **complexes** obtenues en ajoutant à la fonction de base de l'article défini une restriction spécifique : la deixis respectivement spatiale et personnelle/relationnelle. Ils appartiennent en effet à des catégories sémantiques distinctes : la Définitude pour l'article et la Deixis pour les démonstratifs et les possessifs.

L'actualisateur *un* occupe une position spéciale parmi les indéfinis, en ce sens qu'il peut atteindre des effets sémantiques assez variés. Il possède essentiellement trois caractéristiques : il opère une partition dans une classe plurielle et cette partition est individualisante (valeur numérique<sup>14</sup>). Il permet le passage de la référence virtuelle à la référence actuelle – d'où la dénomination **actualisateur** (acte de détermination). Et il permet en outre d'introduire des éléments nouveaux dans le discours. Outre des phrases d'ouverture du type : *il était une fois un roi*, il existe d'autres structures syntaxiques qui accompagnent l'emploi de l'indéfini pour introduire une entité (existentielles, présentatives) : *il y a un garçon, c'est un garçon (qui)*, etc.. Autrement dit, le déterminant *un* introduit des éléments dont l'existence et la pertinence pour le discours ne sont pas données au préalable. Dans ces emplois, l'article *un* renvoie généralement à un individu et une classe non pré-donnée. Ses effets de sens sont très divers. Tout d'abord, il peut avoir une valeur (fonction) numérique. Lorsqu'il n'a pas de valeur numérique, il peut avoir un sens qui varie du général au particulier.

En bref, comme le souligne Van de Velde (1997), « tout article défini est appuyé sur un article indéfini avec lequel il entretient une relation anaphorique. [...] L'article indéfini lui-même assure le passage du concept à l'objet, mais ne fait rien d'autre : en particulier il ne

---

<sup>14</sup> L'article *un* vient du numéral, contrairement au défini *le* venant du démonstratif en latin.

confère aucune existence à l'objet du discours (de pensée) qu'il a permis de constituer. Il prendra, selon le contexte, une valeur « thétique » ou « hypothétique » (*op. cit.* : 84) (*cf.* référence spécifique – non-spécifique). La détermination permet donc l'actualisation du nom. Les autres valeurs apparaissent par la suite, compte tenu de la prédication. On observe donc une première étape : passage du concept à une entité dans le discours – établissement de la référence, et deuxième étape – marquage du concept d'identifiabilité à l'aide des articles. Ces deux opérations se superposent.

Sémantiquement, les SN définis réfèrent à des entités identifiables par l'interlocuteur à partir de la classe représentée par le nom et son expansion, et compte tenu des connaissances que lui prête le locuteur émetteur. Les indéfinis désignent des individus quelconques de cette classe sans permettre leur identification univoque. Dans les deux cas, il s'agit d'emplois spécifiques. En emploi générique, les SN avec l'article défini singulier ou pluriel et avec l'article indéfini singulier peuvent référer à l'ensemble d'une classe. Cependant, il est important de souligner que tout emploi générique est littéralement ancré dans un emploi spécifique.

Si l'actualisateur est perçu comme un élément indispensable dans le SN, l'absence formelle de cet élément est significative et sera appelée le **degré zéro** de l'actualisation, ou encore actualisateur  $\emptyset$ . Concrètement, en français, on peut distinguer essentiellement deux types d'emploi d'actualisateur  $\emptyset$ , à savoir les cas où la référence est marquée par un autre moyen, et ceux où l'actualisateur  $\emptyset$  signifie, à proprement parler, la non-actualisation (référence virtuelle). Dans le premier type d'emploi, recouvrant les apostrophes<sup>15</sup> et les noms propres, on ne peut à vrai dire parler d'actualisateur  $\emptyset$ , dans le sens fonctionnel, puisqu'il ne signifie pas dans ce cas absence d'actualisation. Il y a bel et bien actualisation, mais celle-ci est indiquée par d'autres moyens (la situation énonciative, la construction syntaxique, par exemple).

A l'intérieur du SN, le N peut se rattacher à un autre N, et par rapport auquel le N exerce une fonction primaire, souvent une fonction introduite par une préposition. La forme la plus fréquente de ce SN étendu est *N de N*. L'établissement des relations qu'entretiennent les N à l'intérieur du SN étendu peut s'avérer complexe (*cf.* Karolak 2004). Dans un énoncé, plusieurs SN peuvent entrer en relation les uns avec les autres, de façon assez différente, pour former un complexe nominal (CN).

---

<sup>15</sup> L'apostrophe correspond au vocatif des langues casuelles. Elle est liée nécessairement à l'énonciation où elle désigne la personne (ou l'objet : *ô rage ! ô désespoir !*) à qui s'adresse le locuteur, c'est-à-dire au destinataire de son message. Le N commun s'emploie dans ce cas le plus souvent sans déterminant. Si un déterminant est employé, il s'agit presque exclusivement de l'article défini ou du possessif.

## 1.2.2. La structure du SN en polonais

En polonais, contrairement au français, la détermination nominale n'est pas obligatoire. Autrement dit, le N pour être actualisé (passage de la référence virtuelle à la référence actuelle) n'a pas besoin de déterminant. De plus, la catégorie grammaticale de la définitude, en tant que grammaticalisation du concept sémantico-pragmatique d'identifiabilité (Définitude), n'existe pas (absence d'articles), même si les concepts qu'elle véhicule le sont. Ils sont exprimés à travers d'autres procédés. L'instanciation/actualisation du référent ne passe pas (toujours) par l'ajout d'un déterminant comme en français. Elle est faite par l'acte d'énonciation lui-même. La structure la plus fréquente du SN est donc la suivante : SN minimal [Ø N]

Le SN apparaît le plus souvent sous forme de nom simple (N), quoiqu'il existe des formes étendues (*cf.* note 43 *infra*). Comme nous venons de le dire, les articles n'existent pas en polonais. Néanmoins, la détermination nominale peut être réalisée à l'aide des adjectifs pronominaux (possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis) qui s'accordent avec le nom en genre, nombre et cas :

les possessifs : *mój* <mon/mien>, *twój* <ton/tien>, *swój* (*jego*<sup>16</sup>) <son/sien>

les démonstratifs : *ten* <ce, celui-ci>, *tamten* <celui-là, cet autre>

les numéraux : *jeden* <un>, *pierwszy* <premier>, *dwa* <deux>, *drugi* <deuxième>, etc.

les indéfinis<sup>17</sup> : *jakiś* <un/un certain>, *pewien* <un/un certain>, *taki* <tel>, etc.

---

<sup>16</sup> Quand un possessif se rapporte au sujet de la proposition, à toutes les personnes, on emploie *swój*, par exemple : « *widzę swój dom* » <(je) vois **ma** maison>, « *widzi swój dom* » <(il) voit **sa** maison>. Par contre, quand l'objet possédé n'appartient pas au sujet de la proposition, on a recours, pour un possesseur absent, à *jego* : « *widzę jego dom* » <(je) vois **sa** maison>, « *widzi jego dom* » <(il) voit **sa** maison>. Cette distinction n'est pas faite en français où, dans une proposition à la 3<sup>ème</sup> personne, *sa maison* peut renvoyer au sujet de la proposition ou non.

<sup>17</sup> L'indéfini *jakiś* provient de l'interrogatif *jaki* <quel> suffixé *-ś*. D'autres suffixes : *-kolwiek*, *-bądź*, ajoutés au pronom relatif *który* <qui> ou au même interrogatif *jaki* leur attribuent une valeur indéterminée (indéfinie) : *któryś oficer* <un certain officier>, *jakaś książka* <un certain livre>.

Le nom, à un cas quelconque, et ses déterminants ne se présentent pas dans un ordre fixe. Le déterminant possessif ou démonstratif se place, en principe, devant le nom. Des considérations de rythme peuvent toutefois intervenir.

Le déterminant le plus fréquent en polonais est le démonstratif *ten* <ce> Il peut accompagner un geste d'indication (utilisation déictique) :

- (1)      daj mi **tę** książkę  
         donner IMP 2 SG / PRO 1 SG DAT/ DEM SG F /livre ACC  
         « donne-moi **ce** livre »

ou rappeler des souvenirs ou des représentations que les locuteurs ont en commun. Il s'agit dans ce cas de *deixis am Phantasma* :

- (2)      na **tym** wczorajszym przyjęciu było bardzo nudno  
         prép/DEM SG M /adj d'hier/réception LOC/être PASS IMPERF IMPERS/très/adv  
         ennuyeusement  
         « **cette** réception d'hier était très ennuyeuse »

Les SN avec *ten* ont un caractère expressif et sont caractéristiques du polonais parlé. On observe une tendance générale à utiliser le déterminant *ten* dans toutes les situations où le locuteur fait appel à une expérience commune aux interlocuteurs. La valeur de ces SN dépend donc fortement du contexte non linguistique. Parallèlement, les noms dont le contenu sémantique est peu spécifique (par exemple : *zamiar* <intention>, *sprawa* <affaire>, *rzecz* <chose>, *incydent* <incident>) et dépend largement du contexte sont souvent accompagnés du déterminant *ten*.

Le déterminant *ten* précède également le nom pour marquer les différences de distance dans l'espace ou le temps entre les entités dont on parle (emploi contrastif) :

- (3)      wolę kupić **ten** samochód (nie tamten)  
         préférer 1 SG PRES/acheter INF/DEM SG M/voiture ACC/(NEG/DEM M celui-là)  
         « je préfère acheter **cette** voiture-**ci** (non pas celle-là) »



C'est une façon de souligner l'identité d'un élément et de l'opposer aux autres éléments d'un ensemble. La deuxième partie de l'opposition peut être exprimée formellement par le déterminant *tamten(N)* <ce (N)-là>, *inny* <(un) autre> ou rester implicite.

L'utilisation du déterminant *ten* constitue une caractéristique du polonais parlé et joue une fonction phatique. Il s'agit d'une variation stylistique<sup>18</sup> (ou diaphasique) du polonais parlé.

Pour indiquer que le référent est non identifiable, c'est-à-dire pour marquer l'indéfinitude du SN, le locuteur peut employer l'indéfini *jakiś* <un certain> :

- (4) jakiś człowiek krzyczy  
DET INDEF/homme NOM/crier 3 SG PRES  
« un homme crie »

Il existe d'autres déterminants pour marquer l'indéfinitude, par exemple le numéral *jeden* <un> qui peut être employé comme tel : *jeden N* <un N>, opposé à *dwa N* <deux N>, mais, le plus souvent, il traduit l'intention du locuteur de ne pas préciser l'identité du référent :

- (5) widziałem to w jednym filmie  
voir 1 SG M PASS PERF/cela /dans/DET INDEF/film INST  
« (je) l'ai vu dans un film »

Une variante de *jeden* est l'indéfini *pewien*, ou encore en polonais parlé *taki*. Le référent auquel renvoie le SN *jeden (pewien, taki) N*, est connu du locuteur qui ne veut pas ou ne voit pas la nécessité d'en expliciter l'identité. Le référent n'est pas accessible (non identifiable) à l'interlocuteur. Ce qui distingue l'indéfini *jakiś* de l'indéfini *jeden* c'est l'extension du nom. La fonction primaire de *pewien (jeden, taki)* est de marquer la référence spécifique, contrairement à *jakiś* qui peut marquer la référence non spécifique (Fisiak *et al.* 1978 : 71) : *chcę kupić pewną książkę* <je voudrais acheter un livre> - référence spécifique, *chcę kupić jakaś książkę* <idem> - référence non spécifique.

Les SN introduisant les nouveaux référents dans le discours peuvent être accompagnés d'indéfinis qui, dans ce cas, marquent explicitement la non-identifiabilité du référent. Comparons deux énoncés :

---

<sup>18</sup> Le terme « stylistique », emprunté à la sociolinguistique américaine diffère de son acception en critique littéraire (cf. Gadet 1997 : 5).

- (6) wyszedł chłopiec  
sortir PASS PERF M SG/ garçon NOM  
« il y a un/le garçon qui est sorti »
- (7) wyszedł jakiś chłopiec  
sortir PASS PERF M 3 SG / DET INDEF / garçon NOM  
« il y a un garçon est sorti »

Dans les deux cas, le référent *chłopiec* <*garçon*> est introduit dans la structure VS. L'ajout du déterminant indéfini ne change pas la valeur informationnelle du SN (information focale), mais il permet de marquer explicitement la non identifiabilité du référent. Nous en parlerons en détail dans la partie consacrée à l'organisation informationnelle de l'énoncé et aux différents types d'introduction de référent (cf. 1.4.2.3.- 4.).

Quant aux possessifs, ils fonctionnent comme en français, du point de vue du marquage de l'accessibilité du référent. Ils établissent une relation anaphorique par rapport à une personne (grammaticale), mais le référent peut être considéré, selon le contexte, comme non identifiable par l'interlocuteur :

- (8) weszła jego matka  
entrer PASS PERF F 3 SG / POSS F 3 SG/ mère NOM  
« il y a sa mère qui est entrée »

Comme nous avons pu voir à travers les exemples ci-dessus, les déterminants lexicaux qui accompagnent le nom sont le plus souvent facultatifs, sauf dans le cas de contraste ou d'opposition où le nom est obligatoirement accompagné du démonstratif. La présence de déterminants reflète les choix pragmatiques ou stylistiques effectués par le locuteur.

En ce qui concerne les noms propres, définis *ipso facto*, ils apparaissent habituellement sans déterminant. Ils peuvent cependant en être accompagnés. Il s'agit principalement du pronom *ten* qui y joue souvent le rôle de *deixis am Phantasma* (*ten Reksio*<sup>19</sup>). C'est un procédé expressif – le démonstratif en tant de marqueur de la Définitude est ici redondant. Par contre, lorsqu'un déterminant indéfini (*jakiś* par exemple) est placé devant le nom propre, celui-ci change de catégorie lexicale et devient un nom commun (*jakiś*

<sup>19</sup> *Reksio* (*Reks*) est un prénom de chien fréquent en Pologne.

*Reksio* = un chien). Il perd sa caractéristique de désignateur rigide – le N passe de l’extension unique à l’extension illimitée (multiple). Topolińska (in Grochowski et al. 1984 : 312) parle du N propre pris dans une « supposition matérielle », par exemple, *jakiś Kowalski* <un certain Kowalski = un homme qui s’appelle Kowalski>.

Cet inventaire succinct de différentes possibilités de marquage de l’accessibilité du référent montre que les déterminants peuvent assurer le codage de la Définitude, même si la forme de base est le N nu. Elle peut être appelée *description incomplète* Ø N, en opposition à la *description définie* – *ten* N et la *description indéfinie* – *jakiś* N.

Pour ce qui est de la structure interne du SN dans le sens de possibilités de combinaison de déterminants à l’intérieur du syntagme, nous pouvons la représenter comme suit :

**(R Q) N** - R : opérateur de référenciation (déterminants) - facultatif, Q : quantificateur - facultatif, N : nom

Les déterminants (R) se divisent en deux groupes : définis *ten, tamten, ów* et indéfinis *jakiś, pewien, jeden, taki*. Ils s’excluent mutuellement, comme en français, dans le même SN.

Les quantificateurs (Q) définissent explicitement l’extension du nom. Il s’agit de la catégorie du nombre (numéraux cardinaux et collectifs, unités de mesure). Par exemple :

ta	jedna	paczka (F)	papierosów
CE	NUM UN	paquet de	cigarettes

Le défini est dissocié du numéral *jeden* <un>, contrairement au français où cette structure n’est pas possible : *ce paquet de cigarettes* ou *un paquet de cigarettes*. Dans le premier SN, l’extension du N (un) est implicite, le deuxième exprime d’abord le nombre.

Quant au possessif, il appartient à ce qu’on appelle *trybuty* <attributs> qui constituent, avec le N, le noyau central du SN en polonais (cf. Topolińska *op. cit*) qui comprend également les adverbes et les adjectifs. Comparez :

	jego	bardzo stary	przyjaciel	
	SON	très	vieil	ami
ten	jego	bardzo stary	przyjaciel	
CE	SON	très	vieil	ami

ten	jeden	jego	bardzo stary	przyjaciel	
CE	DET UN	SON	très	vieil	ami
jakiś		jego	bardzo stary	przyjaciel	
DET UN		SON	très	vieil	ami
jeden		jego	bardzo stary	przyjaciel	
UN	DET ou NUM ?	SON	très	vieil	ami

L'emploi du possessif n'exclut pas les autres déterminants, comme en français. On peut donc associer le polonais aux "adjectival genitive languages" (*cf.* 1.1.3.).

En résumé, pour attribuer un statut, défini ou indéfini, au N nu – forme la plus fréquente du SN, il faut tenir compte de l'acte d'énonciation et du niveau pragmatique de l'énoncé (dont nous parlerons *infra*). En effet, c'est le contexte (ou co-texte) qui détermine, en dernier lieu, l'extension du nom (la référenciation). Le contexte est déterminé à son tour par l'intention de communication du locuteur liée, elle, aux connaissances (présupposées) de l'interlocuteur. L'interlocuteur est censé pouvoir compléter du contexte ou co-texte les informations qui ne lui sont pas données. Cependant, la référence établie peut s'avérer inexacte par rapport à la situation réelle :

« Jakkolwiekbyśmy z góry zakreslili zakres wiedzy presuponowanej u uczestników sytuacji mówienia, zawsze w pewnych kontekstach, i to wcale nie marginesowych dla języka, kategoria wyznaczności rozumiana jako odwzorowanie pewnego 'stanu faktycznego' okaże się wielkością subiektywną. » Topolińska (*op. cit.* : 312)

« Même si nous circonscrivions au départ les limites de la connaissance présupposée chez les participants de l'acte de parole, la référenciation comprise comme une reproduction d'un 'état de fait' s'avérera toujours, dans certains contextes qui ne sont pas marginaux dans la langue, subjective. » [Notre traduction]

Pour récapituler, nous avons vu que la détermination nominale est une vaste catégorie qui comprend en français la catégorie appelée définitude, c'est-à-dire les articles. Cette catégorie n'existe pas en polonais qui possède cependant, parmi les déterminants, des éléments qui peuvent avoir des fonctions similaires et exprimer la (non) identifiabilité du référent, comme l'illustrent les exemples ci-dessus. En d'autres termes, ces déterminants servent à coder la Définitude (*cf.* 1.1.3). La structure du SN du point de vue de la référenciation est, globalement, (R Q) N, pour le polonais, et R(= Q) N, pour le français.

Le tableau comparatif suivant présente le marquage du nom en fonction de son extension. Notons également que l'emploi générique de *les N* est établi par rapport à la catégorie du nombre, les différents emplois de *un N* se chevauchent en fonction avec la valeur numérique (numérale).

Référence	Marquage	
	FRA	POL
générique	un N le N les N	Ø N
non spécifique	un N	Ø N ; jakiś N
spécifique	un N le N ; ce N	Ø N ; jakiś, jeden, pewien, taki N Ø N ; ten N
attributive	le N	Ø N

Tableau 1.2

### 1.3. L'organisation de l'information

Dans la partie précédente, nous avons étudié le rôle des déterminants dans la construction de la référence. L'analyse comparative de la détermination nominale en français et en polonais nous a permis de voir que le même phénomène linguistique possède une importance variable dans les langues étudiées. En français, la présence d'un déterminant est obligatoire et permet d'actualiser le nom. Cette actualisation se fait principalement au moyen des articles qui expriment, entre autres, le concept d'identifiabilité (Définitude). En polonais, le nom est la plupart du temps nu – la détermination nominale étant facultative. Ainsi, les déterminants ont été considérés par rapport à l'extension et l'accessibilité du référent.

L'établissement de la référence va de pair avec l'organisation discursive de l'information dans différents domaines référentiels (*cf.* 1.1.1.) – dans le domaine des entités pour ce qui nous concerne.

Nous allons voir comment cette information est distribuée au niveau de l'énoncé (structure informationnelle) et comment elle se déroule d'un énoncé à l'autre (mouvement

référentiel). Pour cela nous allons introduire les notions de « topique »<sup>20</sup> (« thème ») et de « focus » (« rhème », « propos ») qui sont au centre de l'analyse informationnelle du discours. De très nombreux linguistes, tous domaines confondus, font appel à ces notions, les mettant à contribution dans un très grand nombre de travaux<sup>21</sup>. Elles possèdent cependant des acceptions variées qui diffèrent d'une approche à l'autre.

### 1.3.1. Le topique – quelques définitions<sup>22</sup>

Les nombreuses définitions reposent soit sur une **opposition binaire** topique/focus, soit sur un **continuum informatif**.

Le topique constitue, selon les auteurs, l'**information donnée (ancienne)** (Chafe 1994), **ce dont parle l'énoncé** (Bally 1965 [1932], Daneš 1974, Lambrecht 1994), **le point de départ de l'énoncé** (Halliday 1967) – le reste constituant le focus.

Lambrecht (*op. cit.*) prend en compte la relation entre le topique, qu'il appelle ce « à propos de quoi » parle le discours ("*the aboutness*"), et la proposition dans laquelle il s'insère. Il distingue le topique ("*topic*") – le versant interprétatif informationnel, de la marque linguistique qui y renvoie ("*topic expression*") – l'élément de surface.

Le deuxième type de définition du topique prend en compte non pas une dichotomie thème/rhème, mais un continuum informatif, développé essentiellement par Firbas (1964, 1972) qui caractérise les différents éléments de l'énoncé. Il distingue, tout en reconnaissant que cette opposition n'est pas franche, thème (ou rhème) propre, reste du thème (ou rhème) et transition entre thème et rhème. Le thème est, d'après cette définition, **l'élément le moins informatif** (porteur du plus bas degré de dynamisme communicatif [D.C.]). Cette définition a soulevé différentes critiques à cause de la difficulté d'évaluer d'une manière concrète des degrés de dynamisme communicatif, qui demande de prendre en considération l'ordre linéaire des mots, la dimension sémantique et la mise en relief prosodique<sup>23</sup>.

Dans la même perspective, Givón (1983, 1989) propose des « échelles de topicalité » censées permettre de coder l'accessibilité du topique et être valables pour toutes les langues.

---

<sup>20</sup> Nous utiliserons dans nos analyses les termes « topique », avec une orthographe francisée, et « focus ».

<sup>21</sup> Grobet (2002 : 30) cite des travaux ayant des objectifs théoriques et pratiques variés, par exemple, syntaxe (Bally 1965 [1932]), typologie des langues (Li & Thompson 1976), typologie textuelle (Adam 1992).

<sup>22</sup> Grobet (*op. cit.* : 20-27) fait l'état des divergences terminologiques et conceptuelles de la notion de topique. Voir aussi *Langue française* 78 (1988) consacré à cette notion.

<sup>23</sup> Le rhème peut être repéré par sa prééminence prosodique, il contient le centre intonatif (l'information essentielle mise en relief grâce à une intonation particulière plus élevée que celle correspondant au segment thématique).

Le topique est saisi à partir de marques linguistiques et de manipulations formelles, telles que le détachement à gauche et le clivage, par exemple<sup>24</sup>.

La plupart des définitions sont tautologiques puisque le rhème est défini en fonction du thème (et vice-versa) (définition(s) circulaire(s) - critique de Cadiot [1988]), ce qui ne permet pas toujours de rendre compte d'un certain nombre d'énoncés, par exemple sans thème explicite (lorsque le thème est donné par la situation) ou des énoncés thétiques (sans thème). De plus, ces diverses acceptions mélangent indifféremment les catégories cognitive, sémantique ou syntaxique.

Les définitions du topique présentées ci-dessus s'appliquent au **topique de l'énoncé** (les représentants de l'École de Prague ci-dessus, Combettes [1983], Charolles [1978]). Cependant, l'analyse des segments discursifs étendus implique le terme de **topique discursif** qui, contrairement au topique de l'énoncé, n'est généralement pas présenté comme le premier membre d'une opposition binaire ou d'un continuum. Il est défini comme **une proposition complexe, correspondant à une macro-structure, issue de l'ensemble des propositions exprimées par le texte** (Van Dijk 1977, Van Dijk & Kintsch 1983). Au plan formel peut être considéré comme topique discursif aussi bien une entité locale qu'une entité globale, à savoir aussi bien un SN, un énoncé qu'un paragraphe, un résumé de texte ou un titre. C'est un principe organisateur qui résume et organise la représentation sémantique du discours, c'est-à-dire ce dont parle le discours, et son identification est vouée à la subjectivité inhérente. Il est lié à la structuration globale du texte (macrostructure) et à l'hypothèse selon laquelle il n'y a pas de rhème discursif.

---

<sup>24</sup> *Topique le plus connu et accessible*

anaphore Ø  
pronoms non accentués/liés ou accord grammatical  
pronoms accentués/libres  
SN définis disloqués à droite  
SN définis en ordre neutre  
SN définis disloqués à gauche  
topicalisations contrastives  
constructions clivées/mises en focus  
SN indéfinis

*Topique le plus discontinu et inaccessible*

La traduction française proposée par Schnedecker (1997 : 65).

### 1.3.2. Différents niveaux d'analyse de l'organisation informationnelle

Ces différentes acceptions de la notion de topique engendrent la confusion entre le matériau linguistique<sup>25</sup> et le référent, et posent le problème de mise en relation entre les formes linguistiques et leurs fonctions. Il est important de montrer le passage du référent à l'expression linguistique (définitude et organisation informationnelle) et la fonction de l'expression linguistique dans le discours (mouvement référentiel). En effet, l'utilisation de la notion de topique – intrinsèquement complexe<sup>26</sup> – ne peut se réduire à un seul niveau d'analyse, par exemple, syntaxe : sujet/objet, construction clivée/neutre, etc. (niveau grammatical) ; sémantique : agent/patient (niveau sémantique) ; pragmatique : la nature des expressions référentielles (niveau pragmatique/communicationnel/perspective fonctionnelle).

Dans les langues à servitude subjectale (nos langues étudiées), au niveau syntaxique, le sujet **grammatical** de la phrase canonique de base (SVO) est le premier des deux éléments nécessaires à sa constitution. Il n'est donc pas effaçable et précède normalement le groupe verbal dont il régit l'accord en personne et en nombre (et en genre dans certains cas).

L'interprétation sémantique attribuée au sujet a un large éventail d'interprétations déterminées par le schéma actanciel propre à chaque verbe (et par la forme active ou passive de la phrase). Il peut être agent, bénéficiaire, patient, instrument, etc. Ces différents rôles résultent de l'orientation du procès verbal qui implique tel ou tel rôle. Ainsi, la fonction *sujet* et les rôles sémantiques qu'elle recouvre sont largement indépendants. C'est un phénomène à la fois lexical et syntaxique, à fortes tendances anthropocentriques.

Par contre, l'analyse communicative (pragmatique) de l'énoncé opère la distinction entre le topique et le focus. Le sujet grammatical, de par sa position initiale dans la phrase canonique (sans accent emphatique), assure généralement la fonction de topique.

Il est donc important de souligner que ces trois fonctions (sujet, agent, topique), liées chaque fois à un niveau d'analyse spécifique, sont des réalités distinctes, même si elles peuvent être réalisées par un seul et même constituant. Il n'y a pas de correspondances générales entre les unités des différents niveaux d'analyse : morpho-syntaxique, sémantique

---

<sup>25</sup> Le marquage grammatical (morpho-syntaxique) du topique ou du focus.

<sup>26</sup> Cadiot & Fradin parlent d'« un bougé terminologique et conceptuel » - [la notion] n'est pas une notion conceptualisée : elle s'offre comme une donnée intuitive, primitive, antérieure à l'analyse. » (1988 : 4).



(sémantico-référentiel<sup>27</sup>) et pragmatique (énonciatif-hiérarchique). En d'autres termes, les notions de sujet/objet, d'agent/patient et de topique/focus ne sont pas directement corrélées.

Il est donc nécessaire de prendre en considération des interrelations entre plusieurs dimensions linguistiques et pragmatiques qui sont complémentaires. Les marques linguistiques sont susceptibles d'avoir un grand nombre de fonctions et de significations différentes et, vice versa, un grand nombre de formes peut marquer la nouveauté ou l'ancienneté, etc. Il nous semble que l'approche **fonctionnelle** a l'avantage de vouloir appairer forme et fonction, et par conséquent prendre en compte non pas un niveau d'analyse (formel) mais deux. Elle s'appuie essentiellement sur des définitions sémantico-pragmatiques du topique contrairement aux approches formelles qui visent avant tout une analyse des marques morpho-syntaxiques de la structure informationnelle.

La structure informationnelle implique donc deux niveaux d'analyse – la phrase et l'énoncé – les deux étant complémentaires. Pour Lambrecht, la **structure informationnelle** fait partie de la grammaire de la phrase en contexte, c'est-à-dire de l'énoncé, à l'instar de la morpho-syntaxe, de la sémantique et de la prosodie<sup>28</sup>.

"Information structure : That component of sentence grammar in which propositions as conceptual representations of states of affairs are paired with lexicogrammatical structures in accordance with the mental states of interlocutors who use and interpret these structures as units of information in given discourse contexts".  
(Lambrecht 1994 : 5)

La grammaire de la phrase permet des études précises des marques formelles comme, par exemple, l'ordre des mots, les structures syntaxiques spécifiques (constructions clivées, présentatives) (*cf. infra*), les expressions référentielles, la structure prosodique, et cela en relation avec la structure informationnelle. Le cadre de référence de l'approche fonctionnelle est donc l'énoncé, c'est-à-dire la phrase en contexte textuel et/ou situationnel. La prise en compte de la relation entre la phrase et le contexte est indispensable dans la définition du topique.

---

<sup>27</sup> (...) appellations de Tournadre (1996). Voir aussi Hagège (1982).

<sup>28</sup> Au niveau suprasegmental l'intonation joue universellement un rôle déterminant dans le repérage du topique et du focus. Simonot (1984) parle des stratégies prosodiques utilisées pour suppléer à des moyens syntaxiques et morphologiques caduques (en anglais L2). Elle l'appelle une « macro-stratégie » : les tournants dans le récit sont marqués par une voix soudain plus forte et plus aiguë, les commentaires (arrière-plan) sont marqués par l'utilisation d'un ton bas et monocorde, par une élocution plus rapide et par une faible accentuation des mots.

L'interprétation de la structure informationnelle de l'énoncé et de l'ensemble du discours est rendue possible grâce aux questions qui créent (artificiellement) un contexte d'interprétation.

Afin de rendre compte de l'interrelation de ces deux niveaux d'analyse, phrastique et discursif, nous avons adopté le modèle de la *quaestio* (Stutterheim & Klein 1989, Klein & Stutterheim 1991, Stutterheim 1997)) qui permet de les concilier. De plus, la *quaestio* rend possible une comparaison interlingue des productions d'apprenants, ainsi qu'une évaluation des tendances acquisitionnelles générales propres à chaque langue. Nous y reviendrons en 2.5.

### 1.3.3. Le modèle de la *quaestio*

H. Weil dans son traité sur l'ordre des mots (1845) dit que celui-ci suit l'ordre des idées dans l'organisation d'un texte. Les « idées » sont organisées à partir d'un « point de départ », qui correspond aux connaissances partagées par les interlocuteurs, et vont (tendent) vers un « but », c'est-à-dire vers l'information qui n'est pas partagée par l'interlocuteur. La « marche des idées » va donc dans un énoncé du connu vers l'inconnu, et à travers les énoncés, les idées suivent une « marche parallèle » ou bien une « marche progressive ».

Aristote dans sa dialectique proposait déjà le principe d'organisation de l'information – dire d'abord l'être et ensuite comment est l'être : *prius esse, quam tam esse*.

Klein et Stutterheim (1991) s'inscrivent dans cette lignée en proposant un modèle qui n'est pas contraint par une langue particulière et qui relie les deux niveaux d'analyse évoqués *supra*.

L'idée de départ est que l'organisation d'un texte long est régie par une *quaestio* – la question générale à laquelle le texte apporte une réponse. Le déroulement de l'information dans un texte cohérent est donc contraint, au niveau global (discours) comme au niveau local (énoncé), par cette *quaestio* à laquelle répond le type de discours. La *quaestio* définit ainsi la structure principale - la trame du discours, ainsi que l'appartenance de l'information exprimée au constituant topique et focus de chaque énoncé. Les locuteurs organisent l'information dans cinq domaines appelés **domaines référentiels** – la modalité, le temps, le lieu, le procès et les entités (*cf.* 1.1.1.).

Comme toute question, la *quaestio* (ainsi que les *quaestiones* parallèles relevant de l'arrière-plan) évoque une gamme de possibilités de réponse. Chaque énoncé du texte instancie une

seule des possibilités de la gamme<sup>29</sup>. On appellera cette spécification Focus (F) – ce qui n'est pas donné par la *quaestio*. Le reste de la réponse, c'est-à-dire ce qui est donné par la *quaestio*, constitue le Topique (T). Cette distinction Topique/Focus s'applique donc à des contenus (significations) qu'il faut organiser dans des expressions linguistiques dans une langue particulière : le T est donc le référent (signification/contenu) et l'expression du T : le(s) moyen(s) linguistique(s) employés.

Parallèlement, le topique de la structure principale d'un texte peut être également considéré comme le topique discursif.

La progression de l'information, déterminée par la *quaestio* à laquelle répond le texte, est visible par des marques textuelles de cohésion : connecteurs, anaphores, ordre des mots, etc.

Le locuteur qui présente l'information sous forme d'une narration, par exemple, choisit une perspective. Une fois cette perspective choisie, le corps de l'information est guidé par la *quaestio* qui détermine le type de texte (ses propriétés essentielles) en façonnant la référence dans différents domaines référentiels (*cf.* Carroll *et al.* 2000). Pour le récit, la *quaestio* est : *que s'est-il passé (pour p) en t i+1 ?* où *p* désigne un protagoniste, *t* – un intervalle temporel, *i+t* spécifie l'intervalle temporel 'après'. Nous en parlerons dans le chapitre consacré au récit et son acquisition (ch. II).

En somme, la *quaestio* permet de relier les intentions communicatives/communicationnelles du locuteur et leur formulation linguistique. Elle détermine la sélection et la linéarisation de l'information.

#### 1.3.4. La définitude, l'organisation informationnelle de l'énoncé et le mouvement référentiel

Nous avons parlé jusque-là de la référenciation (1.1.2.-1.2.2.), avec son fonctionnement en français et en polonais, et d'un cadre général (théorique) de l'organisation informationnelle (1.3.-1.3.3.). Avant d'exemplifier les procédés d'organisation informationnelle utilisés dans les deux langues étudiées, nous allons essayer d'établir, à partir de l'exemple du français, des corrélations entre l'établissement de la référence à travers la

---

<sup>29</sup> La *quaestio* est l'application au discours d'un test classique des questions en WH- pour identifier le focus.

définitude, le statut informationnel du SN et le mouvement référentiel, c'est-à-dire l'introduction et le maintien/changement de la référence.

Ainsi, l'article indéfini constitue la trace de l'opération langagière qui consiste à poser pour la première fois l'existence de quelque chose, autrement dit d'apporter un référent à l'existence (marqueur d'installation et de délimitation du concept), en signalant en même temps la *non* identifiabilité du référent. Toutefois, le SN indéfini apparaît souvent (en français parlé) accompagné de structures existentielles et/ou présentatives (*Prés*) qui installent l'entité en focus (nous y reviendrons *infra*). En conséquence, l'introduction d'un nouveau référent (information nouvelle) favorise le choix d'une structure syntaxique permettant de l'installer en focus (dans un énoncé thétiq ue ou non) et la présence de l'article indéfini signale que le référent n'est pas encore accessible. Les introductions en topique sont possibles, quoique rares à l'oral. Nous voyons donc une tendance à l'interdépendance entre le mouvement référentiel, l'organisation informationnelle et la définitude. Dans ce cas, l'introduction d'un nouveau référent corrèle avec le focus (le plus souvent) et le SN indéfini.

Une fois le référent introduit, il est considéré comme de l'information ancienne et marqué au niveau local, c'est-à-dire au niveau du SN, par l'article défini ou un autre déterminant défini. Autrement dit, l'identifiabilité qui caractérise les définis est souvent liée à l'occurrence du référent dans le discours qui précède, ou bien à la familiarité par rapport à la connaissance situationnelle et/ou générale du monde permettant la saillance mentale nécessaire pour que le référent soit considéré comme de l'information ancienne. En conséquence, le chevauchement entre le défini et l'information ancienne est fréquent. Par contre, du point de vue de l'organisation informationnelle de l'énoncé, le référent déjà introduit dans le discours (information ancienne – SN défini) peut apparaître soit en topique, soit en focus, en fonction de la façon dont le locuteur veut présenter le mouvement référentiel (perspective choisie).

Cependant, le défini et l'information ancienne ne veulent pas toujours dire la même chose. Le SN défini peut représenter l'information nouvelle, parce que son référent n'a pas encore figuré dans le discours, bien qu'il soit considéré comme identifiable pas l'interlocuteur.

Parallèlement, le SN indéfini peut renvoyer à un référent déjà apparu dans le discours (différente extension du SN : référence non spécifique/spécifique, ajout d'un modifieur, par exemple).

Toutefois, étant donné que le topique représente le plus souvent l'information ancienne, associée au marquage défini, nous pouvons dire que la définitude permet de guider, en partie, l'interlocuteur à comprendre l'organisation informationnelle de l'énoncé. Il se peut que ce soit la raison pour laquelle certaines langues marquent au moins une de ces fonctions : le japonais possède le marqueur morphologique du topique *wa* mais pas d'article défini, de même que le tibétain qui, par contre, possède aussi un article indéfini. Le français et l'anglais, au contraire, pourvus de l'article défini, n'ont pas de marqueurs morphologiques du topique.

Pour récapituler, même si l'on observe un chevauchement de fonctions à ces trois niveaux d'analyse (SN indéfini → focus → information nouvelle / SN défini → topique → information ancienne), il est nécessaire d'envisager chaque phénomène séparément : (1) la définitude, qui implique seulement l'identifiabilité du référent, (2) l'organisation informationnelle de l'énoncé avec une information topicale et focale, et (3) le mouvement référentiel : introduction et réintroduction / maintien de la référence (information nouvelle et ancienne).

La tâche de l'apprenant sera donc d'apprendre aussi bien le **marquage global** de la structure informationnelle que le **marquage local** de la Définitude pour exprimer le mouvement référentiel dans le discours.

Le tableau suivant présente les principales interrelations entre ces trois domaines :

Référence spécifique	Mouvement référentiel	Organisation informationnelle	Structure syntaxique	Définitude
		marquage global		marquage local
	Introduction	→ F	<i>Prés</i> + <u>SN</u>	un N
		→ F	<u>SVQ</u>	un N
		→ T ?	<u>S</u> V (écrit ?)	un N
	Réintroduction/changement	F	<u>SVQ</u>	le N
T		<u>SVO</u>	le N	
Maintien	T	<u>SVO</u>	il	
	F	<u>SOV</u>	le/lui	

Tableau 1.3

### 1.3.5. Différentes configurations syntaxiques à visée pragmatique

Si le sujet grammatical a tendance à remplir la fonction de topique de la phrase (du moins dans les langues SVO), il existe différents procédés qui assurent la distribution du contenu en topique et focus. Ces procédés permettent au locuteur de préciser son attitude par rapport aux différents segments informatifs véhiculés à travers l'énoncé. Malgré des variations formelles dans les langues particulières, les principes de base sont supposés universels : afin de guider l'interlocuteur dans l'interprétation du message, le locuteur possède une série de moyens linguistiques à sa disposition qu'il utilisera consciemment ou inconsciemment. Au niveau phrastique<sup>30</sup>, l'ordre des mots est un procédé particulièrement répandu. La linéarité est tout d'abord une propriété fondamentale et inéluctable du langage (surtout oral) du fait que, se déroulant dans le temps, la production linguistique se trouve contrainte par l'axe temporel. Les mots (et les phonèmes) sont condamnés à n'apparaître que l'un après l'autre. Cette linéarité cache des rapports de coordination, de subordination, d'enchâssement entre les mots et les groupes de mots, une hiérarchie dont la (re)constitution détermine le fonctionnement, la production et la compréhension du langage. L'ordre des mots possède dans certaines langues des fonctions significatives<sup>31</sup> qui représentent des variations sémantico-pragmatiques. Il s'agit principalement d'indiquer les fonctions grammaticales (niveau phrastique) et de marquer la structuration du message (niveau énoncé/discours). C'est cette dernière fonction de l'ordre des mots, c'est-à-dire la structuration du message, qui va nous intéresser.

D'une façon générale, les stratégies à visée pragmatique se reflètent dans les opérations de **topicalisation** et **focalisation**. En effet, sous la pression de divers facteurs communicatifs (pragmatiques) qui exploitent des servitudes et des latitudes grammaticales (une interaction complexe de caractéristiques syntaxiques, prosodiques et pragmatiques), le locuteur choisit la perspective dans laquelle il présente l'événement (la façon de présenter l'événement). Il peut organiser l'énoncé en plaçant, le plus souvent à sa tête, indépendamment de leur fonction grammaticale, des éléments à fonction topicale. On parle dans ce cas de topicalisation. Ce procédé peut changer les relations grammaticales entre les constituants de

---

<sup>30</sup> Nous ne parlerons pas (en détail) dans cette étude du niveau suprasegmental qui peut également affecter la structure informationnelle de l'énoncé, sauf dans les occurrences du corpus avec l'accent emphatique.

<sup>31</sup> Les fonctions non-significatives assurent l'optimisation du message (longueur, éviter l'ambiguïté, séparer les syntagmes de la même proposition, etc.). Cf. *Langue française* 111 : 3-5 (1996), consacré à l'ordre des mots.

l'énoncé ou ne pas les affecter<sup>32</sup>. La topicalisation sert à mettre un élément en relief en le plaçant au début de la phrase.

En ce qui concerne le français (parlé), il s'agit d'un procédé de détachement<sup>33</sup> à gauche ou à droite (détachement postverbal du topique). Le détachement à droite est un phénomène assez symétrique à celui de la topicalisation par détachement à gauche. Il est aussi appelé « anti-topique ». Pour illustrer la topicalisation, prenons les exemples de Lambrecht (1981) :

- (1) Ces Romains sont fous
- (2) Ces Romains, ils sont fous
- (3) Ils sont fous, ces Romains

"This cooccurrence of coreferential nouns and pronouns [(2), (3)] is one formal manifestation of an important functional principle in modern French : the encoding of a topic-comment relationship in the surface of the sentence." (Lambrecht *op. cit.* : 1)

(1) est une phrase **canonique** de base, dans (2) le SN et sa reprise pronominale marque le topique et l'anti-topique dans (3).

Il existe également des dislocations qui n'affectent pas le marquage des relations grammaticales à l'intérieur de l'énoncé, comme dans *le chocolat, j'aime* (pas de reprise pronominale) (*cf.* note 32).

Cependant, même si les dislocations à gauche et à droite se ressemblent syntaxiquement, elles divergent du point de vue fonctionnel et prosodique (*cf.* Nølke 2001). La topicalisation par dislocation à gauche marque (normalement) un changement de topique. Lorsqu'elle est accompagnée d'un accent d'insistance, elle marque en plus un contraste. Le même type de dislocation, s'il n'est pas accompagné d'une rupture prosodique entre l'élément détaché et la reprise pronominale, n'a pas de valeur pragmatique particulière. Il s'agit plutôt d'un mécanisme automatisé sans valeur communicative. Quant à la dislocation à droite, elle

---

<sup>32</sup> Certains linguistes distinguent la topicalisation de la thématisation (*cf.* Halliday 1967). La première n'affecte pas les relations grammaticales entre les constituants de l'énoncé, par exemple, *le chocolat, j'aime ; those cookies John ate yesterday*. Cette distinction a été établie pour des langues analytiques comme l'anglais ou le français. Elle n'est pas applicable au polonais qui est une langue synthétique (flexionnelle). En effet, un procédé grammatical comme la passivation (donc thématisation, d'après les définitions ci-dessus) n'a pas d'incidence sur la structure informationnelle de l'énoncé polonais. L'ordre des constituants du point de vue grammatical est libre mais possède une fonction pragmatique. Nous ne ferons donc pas cette distinction.

<sup>33</sup> Les dénominations sont multiples (ordre des mots, thématisation, extraposition, etc.), recouvrant des nuances dans lesquelles il n'est pas fondamental d'entrer ici. Nous utiliserons indifféremment les termes *dislocation* et *détachement*.

fonctionne à l'intérieur de la phrase ne faisant aucun appel au co-texte. Elle sert à confirmer le topique choisi lorsque le locuteur estime qu'une équivoque a pu naître ("*reminders*"). Contrairement à la dislocation à gauche, la dislocation à droite permet la reprise d'un énoncé à l'autre du même topique.

Le topique peut également être présenté dans une optique contrastive (**topique contrastif**), au moyen de l'accentuation d'insistance plus ou moins forte qui se superpose à la structure déjà établie. Étant donné que le français n'a pas d'accent phrastique mobile, la topicalisation de contraste se superpose à la topicalisation par dislocation (la syntaxe compense la « pauvreté » prosodique du français) et rend l'analyse de l'énoncé extrêmement difficile. De plus, le topique de contraste ne peut être considéré qu'au niveau supraphrastique (discursive) – il n'y a rien de contrastif dans le topique de l'énoncé, considéré séparément, comme dans les exemples suivants (de Nølke) :

- (1) Pierre, il n'a rien fait
- (2) Pierre, lui, n'a rien fait
- (3) Pierre, lui, il n'a rien fait

Pour résumer, trois critères principaux permettent de repérer le topique : la position initiale<sup>34</sup>, l'intonation (montante) et une intensité plus faible que celle du focus, et éventuellement le marquage casuel. L'ellipse du topique est possible dans certains cas lorsque le référent est actif, c'est-à-dire il vient d'être mentionné ou il est induit par la situation.

Quant au focus, qui représente l'information la plus saillante de l'énoncé (exception faite du topique contrastif), il occupe généralement la position postverbale (dans les langues SVO). Toutefois, le critère de l'intonation semble être le seul trait invariant. Le sommet intonatif (focus) correspond au segment **focal** et ce dernier apparaît plus élevé que celui du segment topical. Il existe en français des tournures extractives et des structures à présentatif qui ont pour effet de réorganiser l'organisation informationnelle liée à l'ordre de base. Il s'agit de structures **clivées** et **semi-clivées**, ainsi que des présentatifs/existentiels qui permettent la **focalisation** d'un segment de l'énoncé.

---

<sup>34</sup> Dans la plupart des langues, le topique occupe la première position de l'énoncé et cela quelle que soit la fonction syntaxique des constituants coïncidant avec le topique. Cette universalité est remise en question par l'existence de langues du type VOS ou VSO (cf. Lambrecht 1986 : 147-148, cité par Tournadre : 291). Cf. aussi Molnár (2005).



Le marqueur d'existence *il y a* (« avoir-clef »), dans la perspective de l'apport informationnel, octroie au référent (ré)introduit dans le discours une valeur de **focus**, de même que le présentatif *c'est*, par exemple. Du point de vue de l'organisation informationnelle, il s'agit d'énoncés thétiques (sans topique). Encadrer un constituant de la phrase par *c'est* et le relatif *qui/que* (structure clivée) ou *ce que/qui* et *c'est* (structure semi-clivée) représente une autre technique de focalisation en français.

Comme pour le topique, il est possible de distinguer deux catégories de focus : le **focus** et le **focus contrastif**, bien qu'il ne soit pas toujours aisé de trancher entre les deux. Pourtant, le focus contrastif s'oppose au focus par les présuppositions pragmatiques qu'il implique. Pour certains auteurs la notion de contrastivité est en fait une question de degré, car toute phrase doit, dans un sens large, contenir une opposition ou un contraste au moins sous-entendu. Parfois, seuls l'intonation et l'accent d'intensité peuvent permettre de trancher.

Quant au polonais, langue flexionnelle (synthétique), il ne possède pas de structures syntaxiques spécifiques qui, comme en français, modifient l'organisation informationnelle de l'énoncé. La fonction grammaticale de chaque constituant de l'énoncé est marquée morphologiquement. Par conséquent, l'ordre des mots est **libre**. Toutefois, cette prétendue « liberté » de choisir l'ordre des mots est conditionnée par des phénomènes d'ordre pragmatique. Les opérations de topicalisation ou de focalisation, pragmatiquement similaires à celles du français, se traduisent en polonais par différents ordres des constituants de l'énoncé. Tandis que l'ordre de base SVO reflète l'organisation Topique – Sujet (S)/ Focus – Objet (O), toute modification de cet ordre permet la **topicalisation** (placement en tête d'énoncé) ou la **focalisation** (placement en fin d'énoncé) d'un segment.

Les différentes configurations syntaxiques à visée pragmatique, propres à chaque langue, seront étudiées plus en détail *infra* (1.4.1.2. ; 1.4.2.3.).

En bref, quand la structure de la langue le permet, le procédé privilégié pour la mise en premier plan de l'un ou l'autre élément nominal se fait à travers un jeu sur l'ordre des mots, comme en polonais, par exemple (ordre des mots **libre**). Mais en français, langue analytique dans la typologie classique de Humboldt<sup>35</sup>, l'ordre relativement fixe des mots (fonction

---

<sup>35</sup> Deux autres classifications typologiques des langues sont basées sur l'ordre des mots – celle de Greenberg (1963) et de Lehman (1972), qui distinguent les langues OV et VO, et celle de Li et Thompson (1976), basée sur la description des stratégies à différents buts communicatifs, c'est-à-dire établie à partir des différentes

grammaticale) impose de passer essentiellement par des structures syntaxiques. Le français standard, et spécialement le français écrit, connaît surtout le passif<sup>36</sup>, mais celui-ci est rare en français parlé (cf. Gadet 1997) qui procède autrement. Il met en place des procédés de détachement (topicalisation) et d'extraction (focalisation) qui permettent une organisation de la structure informationnelle de l'énoncé. Ces procédés se concentrent autour des « points de rupture topicale » (cf. Berthoud 1996) puisqu'ils constituent des moments sensibles du discours. Il s'agit en effet, principalement, de l'introduction et de la réintroduction de référent, c'est-à-dire d'un nouveau topique.

De nombreux travaux ont été consacrés à l'ordre des mots en français, à partir des grands classiques que constituent les travaux de Bally (1905 et 1932, sous une problématique d'expressivité) et l'œuvre monumentale de référence de Blinckenberg (1928, 1933). Bally est un des premiers à discuter en termes de procédés syntaxiques universels les énoncés du type *cet oiseau il s'envole* ; *cet oiseau s'envole*. Il parle de *segmentation* dans le premier cas et de *soudure* ("*binding*") dans le deuxième. L'absence de segmentation (l'omission du pronom (sujet ou objet)) signale l'unité sémantique du verbe ("*semantic unity*" Bally 1932 : 300) ou la marque du style formel ou littéraire. Il parle également de *coordination* : *il y a là un oiseau et cet oiseau s'envole*. Voir aussi Givón (1976), Li & Thompson (1976), François (1974) et Gadet (1997 : 131) qui cite des travaux plus récents.

Quant au polonais, les fonctions pragmatiques de l'ordre des mots ont été traitées par Jodłowski (1957,1976), par exemple, et, parmi les études un peu plus récentes, par Grzegorek (1984) et Szwedek (1981) qui comparent le polonais à l'anglais. Cependant, l'organisation informationnelle semble à notre connaissance ne pas présenter un intérêt majeur pour les spécialistes du polonais, surtout dans une perspective textuelle (discursive), et est devancée par l'étude de la morphologie et de la syntaxe.

---

manifestations du topique, et qui distinguent quatre catégories de langues : à topique (chinois, lahu, lisu), à sujet (indo-européen, finno-ougrien, indonésien, malgache), sans sujet ni topique (tagalog, illocano) et à topique et à sujet (japonais, coréen).

Cependant, les descriptions des langues ne sont pas aussi simples – une même langue répond à des critères variés, le français, par exemple, est à la fois une langue analytique (typologie de Humboldt), isolante (la possibilité de déplacer les adverbes sans que leur fonction ne soit modifiée), agglutinante (les suffixes peuvent s'ajouter les uns aux autres : *parle-r-ai*), flexionnelle (une désinence peut contenir plusieurs informations : temps, mode, personne, nombre). Quant à la typologie de Li & Thompson, le français parlé est une langue à topique, contrairement au français écrit – langue à sujet. Cependant, les deux types d'accord (S-V et T-F) existent en français parlé, par conséquent, ils doivent être considérés, tous les deux, comme des constructions de base (cf. Lambrecht 1981 : 52).

<sup>36</sup> La passivation permet de topicaliser le patient. Il existe également la topicalisation lexicale, liée au choix du prédicat, par exemple, vendre/acheter ; donner/prendre/recevoir, etc.

Après avoir passé en revue les configurations syntaxiques comme le détachement, le clivage, etc. et leurs fonctions pragmatiques, nous allons les illustrer, à travers entre autres des exemples du corpus, dans les parties générales consacrées aux langues étudiées (1.4.1. ; 1.4.2.). Les deux langues mettent à contribution l'ordre des mots pour arriver à différents buts pragmatiques, à une exception près – le français a besoin de passer par des structures syntaxiques spécifiques contrairement au polonais qui n'en a aucune à cette finalité.

## 1.4. Le choix des langues – caractéristiques typologiques générales

### 1.4.1. Le français

Le français, appartenant à la famille des langues romanes, a perdu la flexion nominale héritée du latin, ce qui l'oppose au polonais qui est une langue à déclinaison (*cf. infra*). Cette évolution du français a des répercussions dans le domaine syntaxique. L'ordre des mots est devenu plus rigide, car la position du nom marque une fonction grammaticale dans la phrase. Cet ordre est SVO, dans la construction affirmative (assertive) de base. Au niveau syntaxique, le sujet **grammatical**, obligatoire, se caractérise donc, entre autres, par sa position dans la phrase : il est le premier des deux éléments nécessaires à sa construction. Le SN objet se place en règle générale après le verbe. Certaines prépositions, en particulier *à*, *de*, soudées avec les articles, expriment différents cas régime (un système de « paradéclinaison »).

Le nom n'a qu'une forme, qui est souvent la même pour le singulier et le pluriel, malgré les différences graphiques, car les fonctions grammaticales sont assurées par l'ordre des mots. Par conséquent, on considère le français comme une langue plutôt analytique où les relations entre les éléments priment sur la constitution interne de ces éléments. Chaque élément nominal est accompagné d'un déterminant, principalement de l'article.

On distingue souvent le français standard des autres variétés : français régional, familier, populaire, etc. qui possèdent chacun des traits typiques touchant le lexique, la syntaxe, la phonétique. Ces variétés sont principalement des variétés parlées, par conséquent les traits spécifiques se reflètent surtout à l'oral qui représentera en fin de compte la langue non standard. A partir des années 60, la langue non standard redevient<sup>37</sup> un objet d'étude, par

---

<sup>37</sup> Cf. H. Frei (1929).

exemple, une étude à visée globale : *Le français populaire* de Guiraud (1965), qui sera repris dans Gadet (1992), *Analyse du français parlé* de Sauvageot (1972), les publications de GARS (depuis 1977) dont l'objectif n'est pas spécifiquement la langue non standard, mais qui, en se donnant pour objet l'étude de la langue parlée, n'ignorent pas les formes non standard.

Il est vrai qu'il existe des spécificités typiquement orales. Notamment, l'ordre des mots « discursif », tel qu'il est attesté dans les énoncés, ne correspond pas à ce qu'on attend d'un ordre des mots « grammatical » (SVO) (cf. *supra* 1.3.5.). Blanche-Benveniste (1996) parle d'au moins quatre possibilités, inégalement disponibles en français écrit et parlé, de placer le complément avant le verbe : (1) un dispositif de clivage en « *c'est...que* », (2) une dislocation à gauche (avec reprise), (3) pour un nombre limité de verbes, une antéposition du complément, sans reprise pronominale, portée par une intonation « ouvrante », caractéristique des éléments thématiques, p. ex. avec les verbes *connaître, savoir, aimer, adorer, détester* (*ça elle peut comprendre*) et (4) une antéposition du complément, disponible pour tous les verbes, donnée sur une intonation « terminale », par exemple *dix-sept ans il a*.

Notre étude est basée des productions orales qui seront en conséquence une illustration du français parlé.

Les moyens formels du français relatifs au domaine des entités, c'est-à-dire les formes nominales et pronominales dans la fonction de sujet et d'objet (de la 3<sup>e</sup> personne singulier) sont présentées dans ce qui suit.

#### 1.4.1.1. Les moyens formels

##### *Le paradigme du sujet*

Comme nous venons de le dire, le SN sujet apparaît à **la première position** dans la phrase. Il est réalisé par le nom accompagné de différents déterminants (cf. 1.2.1.) ou par des substituts (dans un sens strictement syntaxique) pronominaux du SN<sup>38</sup>. Le pronom personnel présente une opposition de genre : le masculin *il* et le féminin *elle*, contrairement au pronom relatif *qui* qui n'a qu'une forme, synthétique (dans le cas des pronoms relatifs simples). Dans certains contextes co-référentiels, quoique rares, le sujet peut ne pas être exprimé donc être non marqué en surface (Ø) :

---

<sup>38</sup> Nous ne prenons pas en considération les pronoms réfléchis.

## SVO

S : SN {un N ; le N ; ce N ; son N, etc.} > il / elle > qui > Ø

Le sujet proprement nominal (non clitique) peut être inversé. Son inversion, facultative, est favorisée par différents paramètres (*cf.* Riegel *et al.* op. cit. : 138-139). Il s'agit de fonctions « non significatives » servant l'optimisation du message (*cf.* Nølke & Korzen [1996 : 5]).

### *Le paradigme de l'objet*

Le SN objet occupe la **position post-verbale** et, de même que le SN sujet, ses réalisations internes peuvent être multiples. Les formes pronominales reflètent d'authentiques variations casuelles. Le français possède des formes distinctes pour l'objet direct (ou accusatif) et l'indirect (ou datif). Le premier distingue à son tour les genres *le/la*, contrairement à l'objet indirect qui possède une seule forme *lui* valable pour les deux genres. Les pronoms (conjointes) sont généralement **antéposés** au verbe :

SVQ / S<sub>0</sub>V

Q : SN {un N ; le N ; ce N ; son N, etc.} > le/la ; lui

#### 1.4.1.2. L'organisation informationnelle de l'énoncé français

Quant à l'organisation informationnelle de l'énoncé, nous partons de l'idée que la place du SN dans la phrase s'adapte aux nécessités du discours : schématiquement, pour installer un nouveau référent ("*brand new referent*"), le SN est placé en position post-verbale et il est pré-verbal lorsqu'il marque des changements référentiels (changements de topique). Etant donné qu'en français l'ordre des mots est grammaticalisé, des structures syntaxiques particulières sont mises en place, dans la langue parlée, pour permettre ceci. Nous les avons présentées en 1.3.5.

En bref, nous pouvons associer des fonctions pragmatiques précises à certaines configurations syntaxiques du français parlé, à savoir les présentatifs, les constructions clivées et semi-clivées ainsi que les détachements à droite et à gauche. Ces constructions permettent au SN d'être présenté comme information topicale ou focale. L'analyse communicative permet en effet d'explicitier les raisons pragmatiques qui sous-tendent ces configurations et

par-là, de rendre compte de la structure d'une phrase, extraite du corpus, comme la suivante : *mais le chien son patin à glace # dès qu'il se met debout # il le fait tomber*. Nous en parlerons en détail dans la partie empirique.

#### 1.4.1.3. Fonctionnements référentiels du SN : la construction des chaînes référentielles en français – introduction, maintien et réintroduction des référents

L'établissement de la référence (spécifique) en français s'accompagne, entre autres, de la présence de l'article indéfini dans le SN : *un N*. Toutefois, le procédé de référenciation fait partie des opérations de prédication qui permettent également d'attribuer aux éléments nominaux un statut informationnel : topical ou focal.

Les fonctionnements référentiels du SN au niveau discursif consistent donc à signaler l'introduction d'une entité nouvelle, son maintien ou sa réintroduction. De façon générale, les SN introduisant de nouveaux référents apparaissent en focus et ceux renvoyant aux référents anciens peuvent apparaître soit en focus, soit en topique.

Comme nous l'avons signalé *supra*, pour introduire une nouvelle entité dans le discours, le français parlé emploie des constructions syntaxiques, des présentatifs/existentiels qui la mettent en focus. La forme – indéfinie – du SN signale que l'entité n'est pas accessible (nouvellement introduite et nouvelle), par exemple :

(1) *il y a (c'est) un chien qui sort de sa niche*

Ce procédé est appelé par Blanche-Benveniste « dispositif auxiliaire de la détermination nominale » (Blanche-Benveniste 1997 : 93). Il permet d'éviter de mettre le sujet indéfini directement au début de l'énoncé ce qui est réputé peu naturel. En effet, le déterminant indéfini ne peut à lui seul réaliser l'introduction d'un référent. L'énoncé *un chien sort de sa niche* serait un dire de nulle part, sans ancrage<sup>39</sup>. En plus des marqueurs d'existence/identification, il existe des traces multiples de marquage typique du discours oral, à savoir le rapport du discours à ce qui le génère, à l'appareil énonciatif, au « déjà énoncé ». Lambrecht (1986) parle du "*Principle of the Separation of Reference and Relation*", selon lequel l'acte d'introduire un

---

<sup>39</sup> Une expression indéfinie ne sert en général de premier maillon d'une chaîne de référence qu'associée à des termes qui la précisent, par exemple, *un fameux marchand de Babylone était mort aux Indes* où l'adjectif ajoute une valeur identificatoire (Charolles 1987).

référent (un topique) et celui de le développer (prédiquer à son propos) relèvent de deux opérations distinctes.

Les entités introduites dans le discours sont liées entre elles par des relations causales et temporelles. Le maintien de la référence à ces entités est assuré par l'anaphore. Comme nous l'avons vu précédemment (*cf.* 1.1.2.), il existe différents procédés de maintien de la référence tels que l'anaphore nominale (fidèle ou infidèle), l'anaphore pronominale, l'anaphore associative, l'anaphore lexicale. Le choix de tel ou tel procédé anaphorique dépend du degré d'accessibilité du référent et des moyens formels offerts par la langue.

Ainsi, le N *un chien*, par exemple, introduit dans le discours par des procédés d'introduction, présentés ci-dessus, peut être maintenu de différentes manières : par le pronom, l'anaphore  $\emptyset$ , par une reprise nominale pleine *le chien/ce chien* (anaphore fidèle) ou partielle, par exemple, *l'(cet)animal* (anaphore infidèle). Les reprises nominales sont accompagnées d'un changement de statut informationnel de F à T. Le relatif assure également ce type de maintien (de F à T).

La question qui se pose alors est celle de savoir quels sont les critères qui régissent, dans le discours, le choix entre le SN et le pronom ou l'anaphore  $\emptyset$ .

En ce qui concerne le maintien de la référence en topique, le pronom est le moyen le plus fréquent en français, l'anaphore  $\emptyset$  apparaît rarement, dans des contextes co-référentiels précis, lorsque le sujet est identique dans deux phrases déclaratives qui se suivent immédiatement :

- (2)     **le petit chien** marche sur l'échelle jusqu'à son maître  
           $\emptyset$  lui tend le bras

(2) peut être contrasté avec (3) où la reprise par *il* représente la règle :

- (3)     donc **le petit garçon** voit  
          que son chien a froid  
          et **il** lui donne une petite veste  
          le chien l'essaye

L'introduction dans le discours d'un SN plein, après l'utilisation du pronom personnel ou de l'anaphore  $\emptyset$ , annonce un changement référentiel. Il s'agit de réintroductions soit dans la structure de base SVQ en tant que **topique** ou focus, soit dans des structures syntaxiques

(cf. *supra*) qui permettent la modification de l'ordre canonique des constituants de la phrase et qui possèdent diverses fonctions pragmatiques.

#### 1.4.2. Le polonais

Le polonais fait partie de la branche occidentale des langues slaves, avec le tchèque et le slovaque. Comme les autres langues slaves, c'est une langue flexionnelle. Les morphèmes grammaticaux remplissent différentes fonctions. Ils marquent le cas, le genre et le nombre des formes nominales, la personne et le nombre des verbes. Le système flexionnel très riche permet d'établir des distinctions syntaxiques, contrairement à l'ordre des mots qui n'a pas de fonction grammaticale. À côté de l'ordre standard SVO (ordre **naturel**), les ordres distincts des constituants de l'énoncé remplissent différentes fonctions pragmatiques (topicalisation, par exemple).

Les formes nominales (nom, adjectif qualificatif et pronominal, pronom) ont les caractéristiques du nombre (singulier et pluriel), du genre (masculin, féminin et neutre) et du cas. Le nom, ainsi que les autres formes nominales, se déclinent selon un système de sept cas. Le tableau 1.4<sup>40</sup> présente les formes casuelles et leurs fonctions syntaxiques et sémantiques de base :

Cas	Fonction syntaxique	Fonction sémantique	Question correspondante
Mianownik (Nominatif)	Sujet	Agent	<i>kto ? co ? (qui/quoi)</i>
Dopełniacz (Génitif)	Complément de nom	Possesseur	<i>kogo ? czego ? (de qui/de quoi)</i>
Celownik (Datif)	Objet indirect	Bénéficiaire	<i>komu ? czemu ? (à qui/à quoi)</i>
Biernik (Accusatif)	Objet direct	Patient	<i>kogo ? co ? (qui/quoi)</i>
Narzędnik (Instrumental)	Circonstant de manière	Instrument	<i>kim ? czym ? (avec qui/avec quoi)</i>
Miejscownik (Locatif)	Circonstant de lieu	Localisation	<i>o (w) kim ? o (w) czym ? (où)</i>
Wołacz (Vocatif)	est utilisé en s'adressant à quelqu'un		

Tableau 1.4 : Le système flexionnel du polonais et ses fonctions les plus typiques

<sup>40</sup> Nous nous sommes inspirée du tableau de Weist présenté par Smoczyńska (1985 : 597). L'inventaire des fonctions n'est pas exhaustif et sert uniquement d'exemples les plus typiques. Le génitif, par exemple, peut avoir la fonction d'objet direct dans la proposition négative, exprimer la partie d'un tout (génitif partitif), etc.



Le polonais possède cinq déclinaisons réparties en fonction du genre et de certains traits sémantiques du nom : masculin +humain (1), masculin – humain +animé (2), / masculin – humain – animé (3), féminin (4), neutre (5). Les formes nominales sont présentes tantôt isolées, tantôt précédées d'une préposition (le nominatif et le vocatif mis à part). Le locatif est toujours accompagné d'une préposition.

Avant d'analyser les différents procédés de référénciation en polonais, il nous semble utile de présenter les réalisations linguistiques possibles des formes nominales et pronominales dans la fonction de sujet et d'objet.

#### 1.4.2.1. Les moyens formels

##### *Le paradigme du sujet*

SN [ NOM ] > pronom anaphorique / relatif > Ø

Le sujet peut être exprimé au moyen de trois<sup>41</sup> éléments grammaticaux : (1) le SN au nominatif (SN [ NOM ]), (2) le pronom dit « anaphorique » (pronom personnel sujet) ou le pronom relatif et (3) le sujet Ø. Dans le cas du sujet Ø, la désinence du verbe indique la personne, le nombre et dans certains cas le genre. Les grammairiens distinguent le sujet « sous-entendu » (*podmiot domyślny*) du contexte (ou co-texte), du sujet nul (*podmiot zerowy*) des formes impersonnelles (*konstrukcje jednoczłonowe*) (cf. Jodłowski 1977 : 70-71, 80-82).

Le premier groupe comporte le SN [NOM<sup>42</sup>] sous différentes formes. Le SN apparaît le plus souvent sous forme de nom simple (*N*). Il existe également des SN étendus (*N i<et> N* (*szereg <suite>*) ; *N z <avec> N* (*podmiot towarzyszący <sujet accompagnant>*; *konstrukcje elektywne*<sup>43</sup> <constructions électives>). Le nom peut être accompagné de déterminants qui sont, dans la majorité des cas, facultatifs (cf. 1.2.2. consacré au marquage local). Le SN [NOM] est, dans certaines conditions, remplacé par des pronoms anaphoriques : *on* (SG M), *ona* (SG F), *ono* (SG N), *oni* (PL M), *one* (PL F/N) qui correspondent en français aux

---

<sup>41</sup> A part le nom et les pronoms, d'autres parties du discours peuvent avoir la fonction sujet : adjectif qualificatif, numéral, participe conjugué, infinitif (cf. Jodłowski 1977 : 66-69).

<sup>42</sup> Le sujet peut aussi être au génitif ou datif (cf. Jodłowski *op. cit.* : 66-69).

<sup>43</sup> Est appelée « construction élective » un SN étendu reflétant une relation syntaxique entre ses constituants, par exemple : *przyjacieli* [ : NOM ] *pieska* [ : GEN ] <ami du chien> , cf. Mielczuk (1974 : 218). Les compléments du nom (*przydawki przypadkowe*) peuvent également être au datif, instrumental, locatif (cf. Jodłowski *op. cit.* : 64).

pronoms personnels toniques : *lui, elle, eux, elles*. La présence du pronom (S) permet de marquer explicitement le statut informationnel du référent (topical ou focal) qui dépend de la place du pronom dans l'énoncé, et/ou de l'accent qu'il reçoit. Sans accent d'insistance, en position préverbale, il représente l'information topicale et l'information focale en position post-verbale. Il s'agit dans ce cas d'emplois emphatiques et/ou contrastifs<sup>44</sup>, parfois stylistiques<sup>45</sup>. Le pronom (S) oppose le référent auquel il renvoie à celui qui le précède ou suit (topique contrastif) ou encore, établit des liens avec d'autres sujets présents dans le discours :

- (1) teraz **on** jeździ na łyżwach  
maintenant / PRO 3 P SG M/ patiner PRES / sur / patin PL INS  
« maintenant c'est **lui** qui patine / maintenant **lui il** patine »
- (2) ojciec stoi ale matka siedzi  
père SG NOM / être debout PRES / mais / mère SG NOM / être assis PRES  
« le père est debout mais la mère reste assise »
- ona** patrzy przez okno i płacze  
PRO 3 SG F / regarder PRES / par / fenêtre ACC / et / pleurer PRES  
« **elle**, elle regarde par la fenêtre et pleure »  
[exemple de Pisarkowa (1969 : 39)]

Le exemple (2) montre que le pronom sujet apparaît également dans le cas où dans l'énoncé précédent il y a plus d'une entité qui pourrait être le sujet de l'énoncé suivant, les entités ayant des genres différents (masculin/féminin). Pour spécifier le référent du deuxième énoncé, le locuteur emploie le pronom au lieu de la forme nominale pleine (SN). Le sujet Ø n'est pas possible puisque la morphologie verbale ne fait pas de distinction masculin/féminin au présent.

L'emploi du pronom dans les exemples ci-dessus reflète le marquage explicite du topique et, dans certains cas, du topique contrastif. Il peut également marquer le focus. Dans ce cas, il est soit placé en position post-verbale (3), soit il reçoit un accent d'insistance (4). Les deux marquent le contraste (focus contrastif) et ne peuvent être supprimés :

<sup>44</sup> De même, les pronoms personnels sujet de la première et la deuxième personne du singulier et du pluriel ne s'emploient en général que pour insister sur le sujet, la forme verbale elle-même suffit pour indiquer la personne et le nombre. Ils correspondent également aux pronoms personnels toniques du français.

<sup>45</sup> Comme les dislocations en français, certains emplois du pronom (S) n'ont pas de valeur pragmatique particulière (cf. 1.3.5).

- (3) do pokoju wszedł on (a nie ona)  
 dans / chambre GEN / entrer PASS PERF / PRO 3 SG M / mais / NEG / PRO 3 SG F  
 « c'est lui qui est entré dans la chambre (et non pas elle) »

Le pronom personnel (S) en tête d'énoncé, lorsqu'il est accentué, constitue l'information focale. Il apparaît souvent avec *tylko* <seulement>, *nawet* <même>, *to* <c'est> emphatique, etc.:

- (4) tylko on↓ wiedział o tym miejscu  
 seulement / PRO SG M / savoir PASS IMPERF / de / PRO DEM / lieu LOC  
 « seulement lui (lui seul) connaissait ce lieu »

Dans l'emploi du pronom sujet, il faut également prendre en considération des raisons rythmiques, liées aux choix stylistiques du locuteur. L'énoncé *ja bym kupiła* <(je) achèterais> équivaut à Ø *kupiłabym*. Cependant, lorsque le locuteur choisit de détacher la particule *bym* (marque du conditionnel), il est obligé d'équilibrer l'énoncé au niveau métrique en ajoutant le pronom.

Ainsi, la distribution du pronom sujet est variée et répond plus aux besoins communicatifs que stylistiques ou grammaticaux. Elle demande une analyse approfondie tenant compte des facteurs sémantico-pragmatiques. Nous nous limiterons dans cette partie à cette succincte évocation en gardant à l'esprit que son emploi sera traité par rapport aux choix pratiqués par les locuteurs adultes de notre corpus (cf. 5.2.).

L'autre groupe des formes pronominales en fonction sujet constituent les pronoms relatifs : *który* (M), *która* (F), *które* (N) <qui, lequel, laquelle> et leurs formes au pluriel..

La forme Ø prend la place du SN [NOM] lorsque le référent est facilement inférable du contexte linguistique ou extra-linguistique. La désinence verbale suffit pour indiquer la personne et le nombre. Cependant, le sujet peut être omis uniquement si le locuteur suppose l'identification du référent du SN sujet, à partir du contexte et de la forme du verbe. Firbas (1959) considère d'ailleurs les terminaisons des verbes comme des unités informationnelles

ayant la même valeur communicative que le sujet. L'omission du sujet est ainsi gouvernée par une loi pragmatique. Il s'agit du Ø (S) anaphorique (le sujet est marqué par la flexion verbale) qui marque le maintien du référent en topique.

### *Le paradigme de l'objet*

SN [ ACC / DAT ] > pronom objet > (Ø)

Le rôle de complément est rempli par le SN au datif ou à l'accusatif et par le pronom complément.

Parmi les pronoms personnels objet, il existe des formes longues (*mnie* <me>, *ciebie* <te>, *tobie* <te>, *jemu* <lui>) et des formes courtes (*mi* <me>, *cię* <te>, *ci* <te>, *mu* <lui>)<sup>46</sup>. Les premières sont accentuées et on y a recours, d'habitude, pour mettre en valeur la personne et, en particulier, pour l'opposer, explicitement ou non, à une ou plusieurs autres (valeur contrastive). Les deuxièmes peuvent être placés après (pronoms enclitiques) ou avant (pronoms proclitiques) le verbe :

- (5) Ø **podał** mu rękę  
tendre PASS PERF 3 SG M / PRO 3 SG M DAT / main ACC  
« il lui a tendu la main »
- (6) jemu↓ Ø<sup>47</sup> **podał** rękę  
PRO 3 M SG DAT / tendre PASS PERF 3 SG M / main ACC  
« c'est à lui qu'il a tendu main »
- (7) **rękę** Ø **podał** jemu (a nie jej)  
main ACC / tendre PASS PERF 3 SG M / PRO 3 M SG DAT / mais / NEG / PRO 3 SG F  
DAT  
« c'est à lui qu'il a tendu la main (et non pas à elle) »

Pour savoir quelle est la valeur du pronom, il faut prendre en compte des facteurs informationnels qui sont les seuls pertinents. L'accentuation du pronom (forme longue) marque que le référent auquel il renvoie constitue l'information focale, et cela quelle que soit sa position dans l'énoncé (ex. 6), (ex. 7).

<sup>46</sup> Le pronom réfléchi « się » <se> possède la même forme à toutes les personnes.

<sup>47</sup> La marque du sujet implicite Ø est placée devant le verbe, puisque c'est la terminaison de celui-ci qui possède la même valeur communicationnelle que le sujet (cf. Firbas, cité ci-dessus).

La position des pronoms courts, non accentués, par contre, indique des choix pragmatiques effectués par le locuteur. Ainsi, on observe une tendance à adhérer à l'ordre SVO – le pronom (O) est post-verbal :

- (8) a)  $\emptyset$  dał mu łyżwę  
donner PASS PERF 3 SG M / PRO DAT / patin ACC  
« il lui a donné un/le patin »
- b) **chłopiec** dał mu łyżwę  
garçon NOM / donner PASS PERF / PRO DAT / patin ACC  
« le garçon lui a donné un/le patin »
- c) **pies** wyciągnął go  
chien NOM / retirer PASS PERF / PRO ACC /  
« le chien l'a retiré »

Il peut être également placé devant le verbe :

- (9) a) **chłopiec** mu dał łyżwę  
garçon NOM / PRO DAT / donner PASS PERF / patin ACC  
« le garçon lui a donné un/le patin »
- b) **pies** go wyciągnął  
chien NOM / PRO ACC / retirer PASS PERF  
« le chien l'a retiré »
- c) ? mu  $\emptyset$  dał łyżwę
- d)  $\emptyset$  dał mu łyżwę  
« il lui a donné un/le patin »
- e) jemu↓  $\emptyset$  dał łyżwę  
« c'est à lui qu'il a donné un/le patin »

Dans un énoncé avec deux objets, le placement du pronom objet (pronom (O)) devant le verbe n'a pas d'incidence sur la valeur informationnelle globale de l'énoncé (9a = 8b). Dans (9b), par contre, ce procédé permet d'insister sur le procès (le verbe se retrouve dans la position de l'accent de la phrase), sans pour autant modifier la structure informationnelle globale de l'énoncé – *pies* : information topicale, *go wyciągnął*: information focale (9b = 8c).

L'effacement du sujet dans (9c) semble empêcher le déplacement du pronom pour des raisons métriques. La structure attendue serait SVO (9d). La forme longue du pronom (9e) permettrait d'équilibrer la phrase du point de vue métrique, changeant cependant la valeur informationnelle de l'énoncé (*jemu* = focus contrastif). Il s'agit là, en premier lieu, d'un procédé pragmatique.

En ce qui concerne la forme  $\emptyset$  (O), il existe des possibilités d'effacement du SN (O) ou circonstant, comme pour le SN (S), dans le cas d'un référent facilement récupérable du contexte. Dans tous les cas, définir quel SN : (S), (O), (OD) ou (OI) est effaçable demande à prendre en considération la complémentation du verbe (le nombre maximal et minimal de compléments) mais aussi (et surtout) le contexte. Nous avons deux types de formes  $\emptyset$ , anaphorique (+ anaphore) ou non anaphorique (- anaphore). Les premières correspondent au sujet sous-entendu (implicites) :  $\emptyset$  (S) (ou  $\emptyset$  (O)), les secondes, aux formes impersonnelles, l'objet du paragraphe suivant.

#### 1.4.2.2. Les constructions impersonnelles

Le polonais dispose de deux types de constructions impersonnelles, extrêmement fréquentes. Ce sont des structures où le procès est exprimé par une forme verbale sans désignation de sujet (*podmiot zerowy* < *sujet nul* > – sujet grammatical en français (*il faut*) >), contrairement aux emplois anaphoriques de  $\emptyset$  (*podmiot domyślny* < *sujet sous-entendu* >, implicite) (*cf. supra*).

Certains énoncés désignent un agent humain sans le nommer précisément (1) : *mówią/mówili o tym wiele* < (*ils*) *parlent/parlaient de cela beaucoup* > - le verbe est à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel.

D'autres (2) sont de « vraies » formes impersonnelles, c'est-à-dire neutres avec un sujet grammatical : *mówiono o tym wiele* < (*on*) *parlait de cela beaucoup* >. Le verbe est parfois accompagné du pronom réfléchi *się* : *mówi/mówiło się o tym wiele* < (*on*) *parle/parlait de cela beaucoup* >. Ces constructions correspondent aux énoncés thétiques. Chaque énoncé de ce type possède une forme personnelle correspondante.

Le premier type d'énoncés (1) reflète un procédé d'effacement du sujet lorsque sa présence n'est pas importante pour l'acte de communication donnée :

« Nie jest wtedy ważne o który przedmiot konkretnie chodzi, informacja koncentruje się na predykacie. Niewypelnienie pozycji argumentowej jest w takich przypadkach znakiem nieokreślności przedmiotu (chodzi o jakiś przedmiot, ale nie jest ważne o jaki). » (Karolak 1984 : 48)

« Il n'est pas dans ce cas important de quel objet [entité] il s'agit concrètement, l'information se concentre autour du prédicat. La position d'argument non remplie signale l'indétermination de l'objet (il est question d'un objet mais peu importe lequel). » [Notre traduction]

Par exemple :

- (10) w sąsiednim mieszkaniu strasznie Ø hałasują  
prep/d'à côté/appartement/très/faire du bruit 3 PL PRES  
« dans l'appartement d'à côté on fait beaucoup de bruit »

Le Ø (S) n'est pas anaphorique mais renvoie à un référent non spécifique. La référence est dans ce cas non spécifique.

Les formes typiquement impersonnelles (2) transmettent des informations générales, omnitemporelles. Il s'agit d'un sujet implicite grammatical.

Le deuxième type de constructions impersonnelles comprend également des énoncés qui expriment des phénomènes naturels (*pada* <(il) pleut>, *błyska się* <il fait des éclairs>, *grzmi* <il tonne>, *jest ciemno* <il fait sombre>, *zrobiło się ciemno* <l'obscurité s'est faite>) ou l'état physique ou psychique de l'individu (*chłopcu kręci się w głowie* <garçon [DAT] a des vertiges>, *zachciało mu się jeść* <il [DAT] a eu faim>, *śniło mi się* <je [DAT] ai rêvé>, *jest mu smutno = smutno mu* <il [DAT] est triste>).

Un sujet logique, bénéficiaire, expérienceur, par exemple, au datif/génitif/accusatif, accompagne souvent ces constructions, comme dans des exemples *supra* et dans : *naschodziło się ludzi* <gens [GEN] se sont rassemblés>, *mdli ją* <elle [ACC] a des nausées>, *Piotrowi pracowało się dobrze* <Pierre [DAT] a bien travaillé (travaillait bien)>. Les SN, en fonction de leur place pré ou post-verbale, constituent l'information topicale ou focale.

### 1.4.2.3. L'organisation informationnelle de l'énoncé polonais – l'ordre des mots « libre » comme un procédé de structuration du message : différentes configurations syntaxiques

A travers les exemples des paragraphes précédents, nous avons remarqué que les éléments nominaux et pronominaux peuvent être placés dans différentes positions dans la phrase. Toutefois, l'ordre canonique de la phrase de base est le même qu'en français, à savoir SVO. On dit traditionnellement que cet ordre est libre sachant que la flexion nominale est un facteur favorisant la liberté de la construction de la phrase. Il est vrai que l'ordre des mots n'a pas de fonction grammaticale en polonais, puisque la flexion nominale indique la fonction grammaticale de chaque SN, quelle que soit sa position dans l'énoncé. Il n'y a pas de différence grammaticale entre les énoncés suivants :

- (11) a) pies pomaga chłopcu  
chien NOM / aider 3 SG PRES / garçon DAT
- b) chłopcu pomaga pies

Le SN *pies* est le sujet de la phrase [NOM], le SN *chłopcu* est le complément [DAT].

En bref, la position ne joue pas de rôle syntaxique puisque la morphologie casuelle détermine la fonction syntaxique de chaque constituant nominal de la phrase. Le verbe s'accorde avec le sujet, marquant ainsi le caractère privilégié du SN sujet [NOM] (par rapport aux autres SN) en tant que premier actant. À la différence du polonais, cette marque d'accord s'accompagne dans l'énoncé français de base de la contrainte de position dans l'ordre linéaire (SV).

Lorsque la forme du sujet est identique à celle de l'objet direct, le sémantisme du verbe (ex. 12) ou le contexte (ex. 13) permettent de lever l'ambiguïté<sup>48</sup> :

- (12) a) dziecko zobaczyło pole  
enfant NOM = ACC / voir 3 SG N PASS PERF / champ ACC = NOM  
« l'enfant a vu un/le champ »

---

<sup>48</sup> Les exemples proviennent de Grzegorek (1984 : 91) (ex. 12) et de Smoczyńska (1985 : 599) (ex. 13).



b) pole zobaczyło dziecko  
« c'est l'enfant qui a vu le champ », par exemple

(13) a) dziewczynki pchają matki  
filles NOM = ACC / pousser 3 PL PRES / mères ACC = NOM  
« les filles poussent les mères »

b) matki pchają dziewczynki  
« c'est les filles qui poussent les mères », par exemple

Le principe organisateur de l'ordre des constituants dans l'énoncé polonais est donc pragmatique (communicatif) et non pas grammatical, contrairement au français où l'ordre des constituants marque grammaticalement leur fonction syntaxique. Cet ordre ne peut être modifié en français que grâce aux différents procédés syntaxiques (structures clivées, semi-clivées, dislocations, transformation passive, par exemple).

En polonais, la possibilité de combinaisons variées des constituants de l'énoncé permet de traduire, principalement<sup>49</sup>, l'organisation informationnelle. Le fait capital est donc la faculté du polonais de mettre en valeur, par leur place dans la phrase, les items qui dominent en raison de leur valeur informationnelle.

Le topique<sup>50</sup> se trouve habituellement en position préverbale, le verbe sert de transition vers l'information focale (ou, selon le modèle d'analyse, le verbe fait partie du focus). Le focus occupe donc la position finale de l'énoncé. Cette position correspond également à la position de l'accent de phrase dans des conditions de productions normales, sans accent emphatique. Cet accent est stable (*cf.* Szwedek 1981) et tombe toujours sur le dernier élément lexical de la phrase, quelle que soit sa fonction grammaticale.

Les propositions SVO – dites « prédicatives<sup>51</sup> », du point de vue de l'organisation informationnelle, reflètent un ordre dit « naturel ». Cet ordre naturel ou non marqué<sup>52</sup> constitue le point de comparaison des différentes possibilités de changement (ordre marqué). On apporte de l'information par rapport à un topique qui, syntaxiquement, est le sujet de la phrase. Considérons l'énoncé suivant :

---

<sup>49</sup> Les variations dans l'ordre des mots assurent aussi l'équilibre des phrases, par exemple, un sujet long est (peut être) reporté après le verbe. De même, les contraintes liées au rythme régissent, en partie, la place assignée aux clitiques (*cf.* ex. 9 *supra*).

<sup>50</sup> Rappelons que l'expression *le (en) topique (focus)* constitue un raccourci qui veut dire que l'expression linguistique qui réfère à telle entité constitue, du point de vue informationnel, l'information topicale (focale).

<sup>51</sup> *Cf.* Grzegorek (1984 : 29) – « Presentation sentence introduces the subject into the world of discourse ; predication sentence makes a comment about the subject which has been previously introduced ».

<sup>52</sup> Qui correspondrait, selon Grappin, à l'« ordre logique », les autres, par contre, reflèteraient l'« ordre expressif » (*cf.* Grappin 1942 : 243).

- (14) **chłopiec** zobaczył psa  
 garçon NOM / voir 3 SG M PASS PERF / chien ACC  
 « le garçon a vu un/le chien »

La position sujet est instanciée par le référent *chłopiec* <garçon> qui constitue l'information topicale par rapport à laquelle on prédique *zobaczył psa* – l'information focale. Cet ordre peut être changé :

- (15) **psa** zobaczył chłopiec  
 chien ACC / voir 3 SG M PASS PERF / garçon NOM  
 « c'est le garçon qui a vu le chien »

Dans (15), le SN(S) est placé en position post-verbale, ce qui aboutit à la structure **OVS**. Cela constitue un procédé de **focalisation**, lié au déplacement du SN(O) en tête d'énoncé qui, par-là, est topicalisé (SN(O) *psa* est topique et information ancienne).

Les énoncés suivants illustrent quelques autres possibilités de topicalisation et de focalisation [ (16, 16') **O(S)V**, (17, 17') **O1(S)VO2** ] :

- (16) **chłopca** piesek wyciągnął  
 garçon ACC / petit chien NOM / retirer 3 SG M PASS PERF  
 « ce qu'il a fait le petit chien au garçon c'est qu'il l'a retiré »

- (16') **chłopca** Ø wyciągnął  
 garçon ACC / retirer 3 SG M PASS PERF  
 « ce qu'il a fait au garçon c'est qu'il l'a retiré »

- (17) **chłopcu** piesek dał szalik  
 garçon DAT / petit chien NOM / donner 3 SG M PASS PERF / écharpe ACC  
 « c'est une/l'écharpe que le petit chien a donnée au garçon »

- (17') **chłopcu** Ø dał szalik  
 garçon DAT / donner 3 SG M PASS PERF / écharpe ACC  
 « c'est une/l'écharpe qu'il a donnée au garçon »

Dans les exemples (16) et (17), nous avons deux entités en topique – l'entité la plus à gauche est la plus topicale. Behaghel (1923) parle de la loi de **l'accroissement des constituants** ("Gesetz der wachsenden Glieder") – reflet formel de la structuration informationnelle.

La topicalisation non contrastive consiste en effet à placer un SN non sujet en tête d'énoncé, soit en gardant le SN sujet explicite pré-verbal (16 et 17) ou post-verbal (15), soit, dans des contextes co-référentiels avec le sujet sous-entendu  $\emptyset$  (S) (16', 17'). Le  $\emptyset$  (S) présente le degré maximal de topicalité – le topique est présupposé par le contexte.

En résumé, la composante T comprend donc, dans des énoncés non impersonnels: T [ SN (S) ;  $\emptyset$  (S) ; SN (O)-SN (S) ; SN (O)- $\emptyset$  (S) ] en position préverbale. Le T contrastif est marqué par le pronom *on/ona/ono* : T<sub>c</sub> [ pro (S)].

Le procédé de topicalisation est également possible avec des constructions impersonnelles qui expriment des sensations physiques et mentales. Ce sont des constructions sans agent, où l'expérimenteur peut être topicalisé : *Janka zemdlilo* <Janek [ACC] s'est évanoui>. Les constructions impersonnelles du premier type (cf. 1.4.2.2 supra) peuvent aussi apparaître avec un SN non sujet en position initiale qui est topicalisé : *o ekspresji podmiotu mówi się...* <de l'expression du sujet [INS] (on) dit...>.

La passivation, un des procédés de topicalisation en français (et en anglais), par exemple, ne joue pas le même rôle en polonais. Les structures passives ne mettent pas forcément le patient ou le but au début de l'énoncé. Comme les constructions actives, elles obéissent aux règles du dynamisme communicatif (organisation informationnelle). La passivation est optionnelle en polonais (cf. Fisiak *et al.* 1978 : 38) : *ten płaszcz kupiła Marysia* <ce manteau [ACC] a acheté Marie [NOM]> – *ten płaszcz został kupiony przez Marysię* <ce manteau a été acheté par Marie> – *przez Marysię został kupiony ten płaszcz* <par Marie a été acheté ce manteau>.

En ce qui concerne la focalisation, à côté de la structure **OVS** (ex. 15 supra) où le SN(S) est focalisé et le SN(O) topicalisé, il existe également un procédé de focalisation lié au placement des SN après le verbe aboutissant à des énoncés thétiques du type **VSO**, **VOS**, dans lesquels le verbe est le point de départ de l'énoncé et tous les éléments nominaux sont post-verbaux. L'entité la plus à droite est focalisée, comme l'illustrent les exemples (18) et (19) (exemples de Szwedek [1981]) :

(18) kupiła **kobieta** książkę  
acheter 3 SG F PASS PERF / femme NOM / livre ACC  
« ce qu'a fait la femme c'est qu'elle a acheté un/le livre/  
ce qu'a acheté la femme c'est un livre »

(19) kupiła książkę **kobieta**  
acheter 3 SG F PASS PERF / livre ACC / femme NOM  
« c'est une/la femme qui a acheté le livre »

Ce type d'énoncés est rare, quoique possible. Le procès semble être mis en évidence de par la position du verbe en tête d'énoncé. Cependant, une interprétation précise de la structure informationnelle n'est possible que par rapport au contexte.

Le même procédé de focalisation concerne aussi des propositions constituées par un verbe intransitif dans lesquels le sujet est post-verbal – VS – aboutissant également à des énoncés thétiques. Par exemple :

(20) wyszedł chłopiec  
sortir 3 SG M PASS PERF / garçon NOM  
« il y a un/le garçon qui est sorti »

(21) (w środę) przyszedł (do nas) Janek  
(prép / mercredi) / venir 3 SG M PASS PERF / (prép / PRO 1 PL ACC) / Npro NOM  
« il y a Janek qui est venu (chez nous) (mercredi) »

Il s'agit, dans ce cas, de propositions dites « présentatives » (cf. Grzegorek *op. cit.*).

Un autre groupe (rare) de propositions thétiques constituent les **existentielles** *stricto sensu* qui se construisent avec le verbe *być* <être>, *istnieć* <exister> ("bare existential sentences") et, facultativement, un circonstant de temps, de lieu ou les deux, en tête d'énoncé : (Adv – ) être – SN : *dawno dawno temu był sobie król* <il était une fois, il y a très longtemps, un roi> ; *w pokoju jest jakiś kot* <dans la chambre il y a un chat> ; *wzdłuż drogi płynął strumień* <à côté de la route coulait un ruisseau>. Elles sont appelées **existentielles locatives** ("locative-existential sentences") (cf. J. Lyons 1977). Le choix du verbe qui remplace la copule *être* dépend des traits sémantiques du sujet de la phrase (cf. Fisiak *et al. op. cit.* : 207).

Des formes impersonnelles des verbes, précédées parfois par un circonstant de temps ou de lieu permettent également la focalisation : *zreformowano gospodarkę kraju* <(on) a réformé l'économie du pays [ACC]>. C'est aussi un exemple d'énoncé thétique.

Il existe également un autre procédé de focalisation concernant des énoncés canoniques qui consiste à placer le(s) SN(O) devant le verbe, le laissant en dernière position – SOV. Dans ce cas, c'est le procès qui est focalisé :

- (22) piesek chłopca wyciągnął  
 petit chien NOM / garçon ACC / retirer 3 SG M PASS PERF  
 « ce qu'a fait le chien c'est qu'il a retiré↓ le garçon »

Dans l'exemple (22), on observe un procédé de focalisation du procès qui n'est pas lié à la topicalisation faite en parallèle, comme dans l'exemple (16) *supra* où le SN(O) est topicalisé de par sa position en tête d'énoncé.

Les différents procédés pragmatiques liés aux différents ordres des constituants de l'énoncé sont illustrés par les schémas suivants (information topicale en gras, information focale soulignée) :

Ordre canonique SVO : **S** information topicale, O information focale

**Enoncés canoniques :**

□ **topicalisation + focalisation**

**O** V S

**O (S)** V

**O<sub>1</sub> (S)** V O<sub>2</sub>

□ **focalisation**

S O V

## Enoncés théiques :

### □ focalisation

V S

V S O

V O S

Tous les éléments nominaux (et pronominaux) dont la place ne correspond pas à l'ordre de base SVO reflètent des procédés de topicalisation et/ou de focalisation desquels résulte leur statut informationnel spécifique : SN(S) – F, SN(O) – T, par exemple. Autrement dit, ils ont une valeur informationnelle spécifique par rapport à la structure informationnelle de l'ordre SVO, ordre le plus fréquent.

Dans le cas de la présence de plusieurs entités en topique ou en focus, intervient la loi de l'accroissement des constituants (*cf.* Behaghel *op. cit.*). Par ailleurs, les exemples ci-dessus montrent que la règle « agent en premier » n'explique pas la variation à l'intérieur de la composante topique.

La prosodie joue également un rôle important dans l'analyse de l'organisation informationnelle. L'accent emphatique permet en effet de focaliser un élément lexical quelles que soient sa place et sa fonction syntaxique (*cf.* Szwedek 1981, Grzegorek 1984). Quant à la relation entre l'ordre des mots et l'accentuation/prosodie :

"The significance of the change of the word order does not consist in the change itself but in that it alters the relations between the segmental and suprasegmental structures of the sentence. Either the word order changes and the intonation structure remains or vice versa. In English there is only one way – to change the intonation structure." (Szwedek, 1974b : 225)

Et l'on pourrait ajouter qu'en français, des buts pragmatiques sont réalisés essentiellement par des structures syntaxiques (clivées, semi-clivées, par exemple) qui compensent la *pauvreté* prosodique du français.

En bref, l'ordre des constituants de la phrase en polonais est principalement motivé par des besoins communicatifs<sup>53</sup> – le statut du référent (information focale, topicale) et la distribution de l'information dans le discours (mouvement référentiel), l'objet du paragraphe suivant (1.4.2.4. *infra*).

Ces considérations d'ordre général sur les différentes procédures à visée communicative et le mouvement référentiel en polonais seront exemplifiées, et éventuellement complétées, par des productions d'un groupe de locuteurs polonophones adultes (groupe de contrôle) (*cf.* 5.2.). Ce corpus nous servira de référence pour analyser les productions des enfants polonophones.

#### 1.4.2.4. Fonctionnements référentiels du SN : la construction des chaînes référentielles en polonais – introduction, maintien et réintroduction des référents

De façon générale, les SN introduisant des nouveaux référents sont focalisés et ceux renvoyant aux référents anciens peuvent apparaître soit en focus, soit en topique.

Ainsi, l'introduction d'une nouvelle entité peut s'effectuer dans différents types de propositions : **existentielles** (être + SN), **présentatives** (VS) ou **prédicatives** (SVO) qui permettent de l'introduire en focus. Les existentielles, extrêmement rares, sont associées à un genre discursif – le récit, qui peut commencer par une phrase d'ouverture comme la suivante (voir aussi *supra*) :

- (23) był sobie piesek  
être 3 SG M PASS IMPERF / pro réf / petit chien NOM  
« il était une fois un petit chien »

La structure VS, relevant des procédés pragmatiques liés à l'ordre des constituants de l'énoncé, peut marquer le caractère « nouveau » du référent. Notons cependant que la même structure peut être utilisée pour (ré)introduire un référent connu. La prédication est en quelque sorte « neutralisée » (retardée) par l'absence de topique :

---

<sup>53</sup> Le changement de l'ordre des déterminants du nom dans le SN est un procédé stylistique et/ou emphatique.

- (20') wyszedł chłopiec  
sortir 3 SG M PASS PERF / garçon NOM  
« il y a un/le garçon qui est sorti »

Par la suite, compte tenu de la rareté des existentielles, nous allons regrouper ces deux types d'énoncés thétiques sous l'appellation « propositions présentatives » (*Prés*).

Dans le cas des propositions prédicatives, les nouveaux référents sont introduits dans la structure SVQ. Ce type d'introduction est possible lorsqu'on introduit un deuxième (ou énième) référent. La position sujet est instanciée par un référent introduit auparavant (par exemple, (14 *supra*) ou renvoie à l'énonciateur :

- (24) Ø widziałem bajkę o piesku  
voir 1 SG M PASS PERF / conte ACC / prép / petit chien LOC  
« j'ai vu un conte sur un chien »

Le marquage local (facultatif), c'est-à-dire le marquage par un déterminant, au niveau du SN, de l'identifiabilité/accessibilité du référent, peut dans certains cas intervenir. Nous en parlerons en 1.4.2.5.

Comme nous l'avons remarqué *supra*, le SN en topique fonctionne en principe en tant qu'expression définie, c'est-à-dire le référent de l'expression nominale en topique est connu, accessible pour l'interlocuteur. Cependant, le locuteur peut imposer cette vision à son interlocuteur et introduire un nouveau référent sans préparation préalable *in medias res* de son récit<sup>54</sup>. Topolińska (1984, *in* Grochowski *et al.* : 312) apporte un exemple : *pociąg przyjechał ze znacznym opóźnieniem* <le train est arrivé avec un retard important> où le référent *pociąg* est présenté de cette façon. C'est un procédé stylistique d'une grande expressivité. L'étude empirique de Smoczyńska (1992) confirme la présence des introductions directement en topique dans des récits produits par des adultes polonophones (environ 20 %).

Quant au maintien de la référence en polonais, le SN *chłopiec* <garçon>, par exemple, introduit dans le discours par divers procédés d'introduction, présentés ci-dessus, peut être maintenu de différentes manières : par l'anaphore Ø, le pronom anaphorique *on* <il/lui>, par une reprise nominale pleine *ten chłopiec* <ce garçon> (anaphore fidèle) ou partielle, par

---

<sup>54</sup> Nos données semblent confirmer cette constatation puisque certains locuteurs adultes introduisent des nouveaux référents directement en topique (SV). Nous y reviendrons en détail en 5.2.1.



exemple, *ten przyjaciel* <*cet ami*> (anaphore infidèle). De même qu'en français, les reprises nominales sont accompagnées d'un changement de statut informationnel de F à T. Le relatif assure également ce type de maintien (de F à T).

Le déterminant *ten* <*ce*> *neutralise* en quelque sorte la répétition du SN plein et établit une deixis intratextuelle entre les deux SN. Il est obligatoire dans le cas de l'anaphore infidèle, étant donné qu'il permet de maintenir un lien avec le SN source.

L'anaphore  $\emptyset$  est le moyen le plus fréquent en polonais pour maintenir la référence en topique, puisque la flexion verbale marque la personne, le nombre et, au passé, le genre. Le pronom, tout en assurant le maintien, sert surtout à opposer le référent auquel il renvoie au(x) référent(s) de l'énoncé précédent ou suivant (emploi contrastif). Sa distribution peut être également stylistique. Le pronom objet, par contre, possède un rôle « consolidant » permettant de créer des doubles chaînes référentielles.

L'introduction dans le discours d'un SN plein, après l'utilisation du pronom personnel ou de l'anaphore  $\emptyset$ , annonce un changement référentiel.

En bref, les éléments grammaticaux servant à maintenir la référence sont sémantiquement vides (mots fonctionnels) : pronom anaphorique,  $\emptyset$ . Ils ne sont pas interprétables en dehors du contexte. L'introduction et les changements référentiels, par contre, demandent des éléments au contenu sémantique plus riche (morphèmes lexicaux) : des noms. Les SN pleins assurent soit le maintien de la référence à une entité qui change de statut informationnel et devient un nouveau topique, soit les changements de référents.

#### 1.4.2.5. L'ordre des mots et la définitude : quelle interface ?

Le but de cette partie est de définir quels procédés structuraux (s'ils existent) sont employés pour signaler la définitude du SN en polonais, en regard du fonctionnement des articles en français. Nous partons de deux hypothèses : (1) il n'existe pas de procédés structuraux qui marqueraient systématiquement le caractère défini ou indéfini du N, comme les articles en français, et (2) il existe des cas où certains déterminants du N et/ou l'ordre des mots seraient employés pour marquer la définitude, ou y seraient associés.

Comme nous l'avons dit, en polonais, le caractère défini et indéfini du SN n'est pas exprimé explicitement. L'énoncé suivant ne peut être interprété sans ambiguïté hors contexte (exemple de Fisiak *et al.* 1978 : 70) :

- (25) Ø odwiedziłem staruszkę  
 rendre visite 1 SG M PASS PERF/vieille femme ACC  
 « j'ai rendu visite à une/la vieille femme »

Habituellement, dans la chaîne parlée le locuteur organise l'information de façon à ce que l'élément familier, déjà mentionné ou connu du contexte, apparaisse au début et l'élément nouveau ou sur lequel il attire l'attention, à la fin de l'énoncé. L'ordre des mots reflète donc l'organisation de l'énoncé en fonction du statut de l'information : information topicale en tête – information focale en fin d'énoncé, la distribution, elle-même, liée au contexte ou co-texte (mouvement référentiel). Pour illustrer l'organisation pragmatique des constituants de l'énoncé polonais, prenons le couple d'énoncés :

- (26a) **chłopiec** wyszedł  
 garçon NOM / sortir 3 SG M PASS PERF  
 « le garçon est sorti »

- (26b) = (20) wyszedł chłopiec  
 sortir 3 SG M PASS PERF / garçon NOM  
 « il y a un/le garçon qui est sorti »

Le référent *chłopiec* <garçon> possède dans chacun des énoncés une valeur informationnelle différente. Dans (26a), il constitue l'information topicale par rapport à laquelle on prédique quelque chose, dans (26b), il est en focus. Cette dernière construction (VS) permet également d'introduire un nouveau référent dans le discours. C'est la raison pour laquelle on aurait tendance à associer le marquage de focus avec le marquage de la non-identifiabilité du référent et les référents en topique comme identifiables, donc définis. Or, tandis que dans (26a) le référent *chłopiec* <garçon> en topique peut être considéré comme accessible/identifiable, ce n'est pas le cas dans (26b) où les deux interprétations sont possibles, en fonction du contexte – référent nouveau, donc non-identifiable, ou bien référent déjà introduit ou connu donc identifiable, qui est focalisé (il peut être nouveau dans ce contexte – « ré-introduit »)<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Selon une interprétation sémantico-logique, le SN dans l'énoncé, par exemple, *na apel zgłosił się dziennikarz* <il y a un/le journaliste qui a répondu à l'appel>, le SN *dziennikarz* en position d'argument peut (doit) avoir une interprétation prédicative : *celui qui a répondu à l'appel était journaliste*. C'est un prédicat introduit en position d'argument. Dans cette optique, il existe deux types d'expressions : prédicatives à interprétation non spécifique (ou générique) : *użycie niewyznaczone*, et argumentales interprétées comme spécifiques définies ou

Il est donc important de dissocier les procédés de réaménagement de la structure informationnelle de l'énoncé, liés à différents buts pragmatiques, qui se traduisent par l'ordre des mots, du marquage de la Définitude reflétant l'identifiabilité du référent, donc la référenciation. Il s'agit donc de deux niveaux d'analyses distincts.

La Définitude est liée en français à la présence, obligatoire, d'un actualisateur – principalement d'un article, devant le nom. Il participe à l'acte de référenciation en signalant, entre autres, si le référent du nom est identifiable ou non (*cf.* 1.2.1).

En polonais, par contre, le marquage grammatical de la Définitude n'existe pas, la détermination nominale est facultative (*cf.* 1.2.2.). Le locuteur a toutefois la possibilité de marquer explicitement l'identifiabilité du référent en ajoutant au nom un déterminant défini ou indéfini. Considérons de nouveau l'exemple (26), avec la présence d'un déterminant (facultatif) indéfini dans le SN :

(26a') ***jakiś chłopiec*** wyszedł **T + INDEF**  
DET INDEF / garçon NOM / sortir 3 SG M PASS PERF  
« un garçon est sorti »

(26b') wyszedł *jakiś chłopiec* **F + INDEF**  
sortir 3 SG M PASS PERF / DET INDEF / garçon NOM  
« il y a un garçon qui est sorti »

Dans les deux énoncés, le déterminant indéfini marque explicitement la non-identifiabilité du référent, même si le statut informationnel du SN diffère. Dans (26a') le SN est en topique et dans (26b') en focus. Par conséquent, nous pouvons constater que le marquage **explicite** de l'indéfinitude et l'organisation informationnelle ne sont pas directement corrélés :

INDEF + F    ou    INDEF + T

et, par extension, le N marqué explicitement comme défini (*ten chłopiec* <ce garçon>) peut être en T ou en F :

DEF + T    ou    DEF + F

---

indéfinies : *użycie wyznaczone indentyfikujące lub nieidentyfikujące. Cf. Topolińska, in Grochowski et al. 1984 : 324-325.*

D'éventuelles correspondances entre les deux types de marquage (marquage global de l'organisation informationnelle et marquage local de la Définitude) peuvent être toutefois illustrées à travers les énoncés suivants<sup>56</sup> :

(27a) przy oknie stoi mężczyzna<sup>57</sup>  
 prép / fenêtre LOC / être debout 3 SG PRES / homme NOM  
 « il y a un/l' ? homme debout près de la fenêtre »

(27b) przy oknie stoi jakiś mężczyzna  
 DET INDEF  
 « il y a un homme debout près de la fenêtre »

(27c) przy oknie stoi ten mężczyzna  
 DET DEM  
 « il y a cet homme debout près de la fenêtre »

(28a) **mężczyzna** stoi przy oknie  
 homme NOM / être debout 3 SG PRES / prép / fenêtre LOC  
 « l'homme est debout près de la fenêtre »

(28b) **ten mężczyzna** stoi przy oknie  
 DET DEM  
 « cet homme est debout près de la fenêtre »

(28c) **jakiś mężczyzna** stoi przy oknie  
 DET INDEF  
 « un homme est debout près de la fenêtre »

Dans l'exemple (27), le SN est en focus dans la structure VS. La présence du déterminant permet de marquer la définitude – le référent est identifiable dans (c) et non identifiable dans (b). Ce n'est pas le cas dans (a) où le nom est sans déterminant. En effet, le N nu en focus ne dit rien sur l'identifiabilité du référent. La même structure peut être utilisée aussi bien pour introduire un nouveau référent dans le discours ("*brand new referent*") que pour réintroduire

<sup>56</sup> Ces énoncés, empruntés à Szwedek (1981 : 98-101) sont sciemment tronqués. Ils apparaissent, originellement, en tant que propositions complétives (*kiedy wszedłem zobaczyłem, że przy oknie stoi mężczyzna* <quand je suis entré, j'ai vu que, à côté de la fenêtre, se tient debout un homme>. Nous n'avons pas voulu aborder, dans ce chapitre, le problème de (ré)introduction de référents dans des subordonnées.

<sup>57</sup> Ce type d'énoncé est appelé locatif – existentiel. Le changement de place du circonstant *przy oknie* <à côté de la fenêtre> accompagne le changement de statut informationnel du référent (exemples (27), (28)).

un référent connu (donc identifiable) dans une structure qui le met en relief tout en neutralisant la prédication.

L'exemple (28) illustre un cas opposé. Le SN est en topique dans une structure non marquée SV. Dans cette proposition prédicative, le N nu, par rapport auquel on prédique quelque chose, est défini par défaut. L'ajout d'un déterminant marque explicitement si le référent est accessible ou non, comme dans l'exemple (27).

Cependant, tandis que dans (27) la présence du déterminant signale explicitement l'(in)définitude du référent, l'ajout du démonstratif dans (28b) est optionnel pour marquer la définitude. Le SN en topique indique en principe un référent connu, le démonstratif ajoute une deixis spatiale (extra ou intra-discursive - anaphorique) ou reflète l'emploi stylistique de *ten*. La présence du déterminant indéfini (28c), par contre, est obligatoire si l'on veut établir une prédication par rapport à un référent nouveau, non identifiable, non accessible. On peut facilement envisager une suite d'énoncés comme : *jakaś kobieta podeszła do lady i Ø poprosiła o...* <une femme s'est approchée du comptoir et a demandé...>.

Ainsi, en guise de conclusion partielle, nous pouvons dire que la détermination nominale, facultative, permet de signaler explicitement l'accessibilité du référent quel que soit son statut informationnel. Le N nu, par contre, est défini par défaut, s'il constitue l'information topicale et neutre, s'il est en focus. Dans ce cas, seul le contexte permet de dire s'il est défini ou indéfini.

Une remarque importante s'impose cependant par rapport aux exemples analysés ((27) et (28)). Il s'agit d'énoncés avec une seule entité. Des corrélations entre la structure informationnelle et le marquage de la Définitude semblent être plus complexes dans des énoncés avec deux entités (ou plus).

Compte tenu du fait qu'en polonais les possibilités de modification de l'ordre des mots sont multiples, nous allons compléter l'étude des différents procédés de structuration du message (cf. 1.4.2.3. *supra*), en relation avec la Définitude, dans des énoncés avec deux entités. Notre objectif est de trouver des correspondances dans/entre les deux domaines : référenciation et organisation informationnelle.

UNE ENTITÉ :

**chłopiec** wyszedł

garçon NOM / sortir 3 SG PASS PERF

DEUX ENTITÉS :

**piesek** uratował chłopca

petit chien NOM / sauver 3 SG M PASS PERF / garçon ACC

ten : DET DEM

jakiś : DET INDEF

DEF : défini implicite (par défaut)

±DEF : défini ou indéfini selon le contexte

+DEF : défini explicite

–DEF : indéfini explicite

↓ : accent d'insistance

- **Ordre « naturel » : SV ; SVO**
- **Schéma intonatif neutre dans tous les cas, sinon marquage de l'accent d'insistance ↓**

Énoncés canoniques

SV

DÉFINITUDE	TOPIQUE	FOCUS	DÉFINITUDE
DEF	chłopiec	wyszedł	
+DEF	ten chłopiec	wyszedł	
–DEF	jakiś chłopiec	wyszedł	

Tableau 1.5

SVO

DÉFINITUDE	TOPIQUE	FOCUS	DÉFINITUDE
DEF	piesek	uratował chłopca uratował jakiegoś chłopca ↓ uratował tego chłopca	±DEF –DEF +DEF
+DEF	ten piesek	uratował chłopca uratował jakiegoś chłopca ↓ uratował tego chłopca	±DEF –DEF +DEF
DÉFINITUDE	FOCUS	TOPIQUE	DÉFINITUDE
–DEF	jakiś↓piesek uratował uratował uratował	chłopca * jakiegoś chłopca tego chłopca	DEF *–DEF +DEF

Tableau 1.6

Énoncés thétiques

- **Ordre : VS ; VSO ; VOS – focalisation**

VS

FOCUS	DÉFINITUDE
wyszedł chłopiec	±DEF
wyszedł ten chłopiec	+DEF
wyszedł jakiś chłopiec	–DEF

Tableau 1.7

## VSO

FOCUS	DÉFINITUDE
uratował piesek chłopca	DEF ; ±DEF
uratował piesek jakiegoś chłopca	DEF ; -DEF
uratował piesek tego chłopca	DEF ; +DEF
↓ uratował jakiś piesek chłopca	-DEF ; DEF
↓ uratował ten piesek chłopca	+DEF ; DEF
* uratował jakiś piesek jakiegoś chłopca	*-DEF ; -DEF
uratował jakiś piesek tego chłopca	*-DEF ; +DEF
↓ uratował ten piesek jakiegoś chłopca	+DEF ; -DEF
↓ uratował ten piesek tego chłopca	+DEF ; +DEF

Tableau 1.8

## VOS

FOCUS	DÉFINITUDE
uratował chłopca piesek	DEF ; ±DEF
uratował chłopca jakiś piesek	DEF ; -DEF
uratował chłopca ten piesek	DEF ; +DEF
↓ uratował jakiegoś chłopca piesek	-DEF ; DEF
↓ uratował tego chłopca piesek	+DEF ; DEF
* uratował jakiegoś chłopca jakiś piesek	*-DEF ; -DEF
↓ uratował jakiegoś chłopca ten piesek	-DEF ; +DEF
↓ uratował tego chłopca jakiś piesek	+DEF ; -DEF
↓ uratował tego chłopca ten piesek	+DEF ; +DEF

Tableau 1.9



Énoncés canoniques

□ **Ordre : OVS ; OSV – topicalisation + focalisation**

OVS

DÉFINITUDE	TOPIQUE	FOCUS	DÉFINITUDE
DEF	chłopca	uratował piesek uratował jakiś piesek ↓ uratował ten piesek	±DEF –DEF +DEF
+DEF	tego chłopca	uratował piesek uratował jakiś piesek ↓ uratował ten piesek	±DEF –DEF +DEF
DÉFINITUDE	FOCUS	TOPIQUE	DÉFINITUDE
–DEF	jakiegoś ↓ chłopca uratował	piesek * jakiś piesek ten piesek	DEF *–DEF +DEF

Tableau 1.10

OSV

DÉFINITUDE	TOPIQUE	FOCUS	DÉFINITUDE
DEF ; DEF	chłopca piesek	uratował	
?	chłopca jakiś piesek	uratował	
DEF ; +DEF	chłopca ten piesek	uratował	
?	jakiegoś chłopca piesek	uratował	
+DEF ; DEF	tego chłopca piesek	uratował	
*	*jakiegoś chłopca jakiś piesek	uratował	
?	jakiegoś chłopca ten piesek	uratował	
?	tego chłopca jakiś piesek	uratował	
+DEF ; +DEF	tego chłopca ten piesek	uratował	

Tableau 1.11

□ **Ordre : SOV – focalisation**

SOV

DÉFINITUDE	TOPIQUE	FOCUS	DÉFINITUDE
DEF ; DEF	piesek chłopca	uratował	
DEF ; +DEF	piesek tego chłopca	uratował	
+DEF ; DEF	ten piesek chłopca	uratował	
+DEF ; +DEF	ten piesek tego chłopca	uratował	
*	* jakiś piesek jakiegoś chłopca	uratował	
?			

Tableau 1.12

L'étude des tableaux ci-dessus permet de dégager quelques règles sur l'interdépendance entre l'ordre des mots, qui reflète l'organisation informationnelle, et la Définitude. De façon générale, la position du SN par rapport au verbe définit sa valeur informationnelle : les référents des SN devant le verbe sont en topique, ceux après en focus, et cela quelle que soit leur fonction syntaxique.

Cette interdépendance entre la structure informationnelle et la définitude diffère en fonction du nombre d'entités.

Ainsi, nous allons résumer les régularités constatées dans les tableaux ci-dessus.

Lorsque le prédicat concerne une entité SN(S) (tableaux 1.5 et 1.7), les relations entre les deux domaines sont les suivantes :

I

SV    T : Ø N → DEF  
       *ten* N    → +DEF  
       *jakiś* N → -DEF

VS    F : Ø N → ±DEF  
       *ten* N    → +DEF  
       *jakiś* N → -DEF

Dans le cas de deux entités, SN(S) et SN(O), nous devons distinguer le cas où une entité est en T et l'autre en focus et le cas où les deux constituent soit l'information topicale soit focale. Ainsi, pour les structures SVO ou OVS (tableaux 1.6 et 1.10), ces relations se présentent comme suit :

II

$$\begin{array}{lcl}
 T : \emptyset N & \rightarrow \text{DEF} & \Leftrightarrow F : \emptyset N \rightarrow \pm\text{DEF} \\
 \textit{ten} N & \rightarrow +\text{DEF} & \textit{jakis} N \rightarrow -\text{DEF} \\
 & & \textit{ten} N \rightarrow +\text{DEF} + \downarrow V
 \end{array}$$

Lorsque le premier SN est accompagné de l'indéfini *jakis*, le nom reçoit obligatoirement l'accent d'insistance et la structure informationnelle change :

$$\begin{array}{lcl}
 F : \textit{jakis} \downarrow N & \rightarrow -\text{DEF} & \Leftrightarrow T : \emptyset N \rightarrow \text{DEF} \\
 & & \textit{ten} N \rightarrow +\text{DEF}
 \end{array}$$

En aucun cas, les deux SN ne peuvent être accompagnés d'un déterminant indéfini.

Quand les deux entités sont post-verbales (tableaux 1.8 et 1.9), dans la structure VSO ou VOS (= V**AB**), différents cas sont envisageables :

III

$$\begin{array}{lcl}
 F : \mathbf{A} \emptyset N & \rightarrow \text{DEF} & \mathbf{B} \emptyset N \rightarrow \pm\text{DEF} \\
 & & \textit{ten} N \rightarrow +\text{DEF} \\
 & & \textit{jakis} N \rightarrow -\text{DEF}
 \end{array}$$

L'ajout d'un déterminant au premier SN (dans l'ordre d'apparition) s'accompagne d'un accent d'insistance sur le verbe, le deuxième SN est défini par défaut. Lorsque les deux SN sont marqués localement, le déterminant spécifie la définitude, le verbe est également accentué.

$$\begin{array}{lcl}
 F : \downarrow V \mathbf{A} \textit{ten} N & \rightarrow +\text{DEF} & \mathbf{B} \emptyset N \rightarrow \text{DEF} \\
 & & \textit{jakis} N \rightarrow -\text{DEF}
 \end{array}$$

Le dernier cas concerne les deux entités en topique (tableaux 1.11 et 1.12). Les SN sont définis par défaut. Tout ajout d'un déterminant défini reste possible. Le marquage local par l'indéfini serait obligatoirement accompagné de l'accent d'insistance et changerait l'organisation informationnelle de l'énoncé.

#### IV

T : A, B → DEF ; +DEF

On pourrait poursuivre le même raisonnement pour les énoncés à trois entités.

En bref, quelques tendances se dessinent à travers les schémas ci-dessus. Le N nu en T est défini par défaut, celui en F ne dit rien sur la définitude qui est déterminée par le contexte/co-texte. L'ajout d'un déterminant marque explicitement l'accessibilité du référent : le démonstratif *ten* indique que le référent est connu, l'indéfini *jakiś* le référent nouveau, et cela quelle que soit la valeur informationnelle du SN. Dans le cas de la présence de deux entités, l'une d'elles est obligatoirement définie (par défaut ou par le marquage local). Autrement dit, le double marquage local par l'indéfini n'est pas possible.

L'accent d'insistance accompagne certains énoncés et permet de focaliser tel ou tel constituant. Il a un rôle décisif, dans certains cas, dans la structuration du message.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'il existe peu de correspondances claires entre la valeur du SN du point de vue de la définitude et son statut informationnel. Les SN sont d'abord considérés en fonction de leur statut informationnel. La valeur définie, par défaut, s'ajoute aux entités en topique. Les entités en focus sont neutres par rapport à la Définitude. La détermination nominale, facultative, permet de marquer explicitement la Définitude, mais cela, dans la plupart des cas, en tenant compte du statut informationnel de l'entité, marqué par l'ordre des mots ou par la prosodie/accentuation. Par conséquent, le rôle de la Définitude en polonais serait secondaire – l'identifiabilité du référent est marquée essentiellement lorsque l'interprétation par l'interlocuteur risque d'être ambiguë. Autrement, elle n'est pas exprimée, car, comme le souligne Karolak :

« [...] Stosunkowo rzadko wyrażenia zdaniowe funkcjonują w zupełnej pustce informacyjnej, a mówiący stosują się do zasady ekonomii języka i podają tylko te informacje, które nie są oczywiste dla słuchacza. » (Karolak *in* Grochowski *et al.* 1984 : 45)

« Les expressions référentielles fonctionnent rarement dans un vide informationnel complet, et les locuteurs appliquent la règle de l'économie de la langue en fournissant uniquement les informations qui ne sont pas évidentes pour l'interlocuteur. » [Notre traduction]

Nous restons consciente que ces considérations théoriques n'aboutissent qu'à des résultats relatifs, à des conclusions **temporaires**. Toutefois, ces conclusions nous serviront de cadre, aussi perfectible soit-il, pour analyser les productions des polonophones où elles seront mises à l'épreuve.

Nonobstant, une étude plus poussée, prenant en compte la prosodie et différents types de discours, serait souhaitable à l'avenir.

Par ailleurs, il serait intéressant de comparer l'interdépendance du marquage global de l'organisation informationnelle et la définitude en polonais aux procédés (considérés comme) similaires en chinois, par exemple, et en lecte de base. En effet, une économie d'organisation du lecte de base rappelle celle du polonais, avec, toutefois, quelques différences. « Dans le contexte pré-verbal, N a une valeur référentielle définie par défaut ». L'ajout d'un déterminant indéfini signale « un statut référentiel exceptionnel dans ce contexte ». « De même, en position post-verbale, on voit que N est indéfini par défaut » et un déterminant défini ajouté à ce N change son statut référentiel lié au contexte (Perdue 1995 : 149). Voir aussi Caroll & Dietrich (1982).

#### 1.4.3. Propriétés typologiques des langues étudiées – synthèse

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 (spécifique) 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 (c'est-à-dire par le marquage local) : une entité nouvelle est introduite avec un SN indéfini, les autres formes nominales et pronominales marquent l'information ancienne. Le marquage local concerne donc la référenciation – l'accessibilité du référent. Toutefois, en français parlé, le marquage local de l'information nouvelle (*un N*) peut être associé au marquage global (niveau phrastique) qui reflète l'organisation informationnelle de l'énoncé (information topicale, focale). Ainsi, pour introduire un nouveau référent dans le discours, le locuteur peut utiliser un SN indéfini associé à une structure syntaxique, au présentatif *c'est (l'histoire de) un N* ou à la structure existentielle *il y a un N* qui l'introduit en focus, dans un énoncé thétique.

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 *jakiś* <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 (topical, focal) de chaque référent.

Ainsi, dans les deux langues le marquage local et global se présentent comme suit :

### **Marquage local**

#### **FRA obligatoire**

UN chien

LE chien

CE chien

SON chien

#### **POL facultatif**

Ø pies <un/le chien>

JAKIŚ pies <certain chien>

TEN pies <ce chien>

JEGO pies <son chien>

## Marquage global

**FRA facultatif**

**POL facultatif**

**structures syntaxiques**

**ordre des mots « libre »**

Le marquage (local) de l'accessibilité (identifiabilité) du référent est obligatoire en français, contrairement au polonais. Quant au marquage global, qui sert à marquer le statut informationnel du référent, il est facultatif dans les deux langues. Cependant, la modification de l'ordre des constituants de l'énoncé canonique, à savoir SVO, nécessite une structure syntaxique en français (présentative, existentielle, clivée, semi-clivée, etc.), contrairement au polonais.

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  $\emptyset$ . Le français est une langue à sujet obligatoire, sauf dans certains contextes de co-référence. 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. Il existe cependant un pronom sujet masculin et féminin – *on/ona* – utilisé surtout dans des contextes de contraste, ce qui rappelle le contraste français – *il/lui, ils/eux*, etc. Ainsi, les formes pronominales singulières sont les suivantes :

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

Les pronoms et  $\emptyset$  désignent des entités mutuellement connues et servent à éviter la répétition du SN. La fréquence globale des pronoms sujet ou de  $\emptyset$  varie selon la langue. En polonais,  $\emptyset$  est la règle.

En bref, 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 indéfini	<	SN défini	<	pronoms	<	zéro
	<i>un chien</i>		<i>le chien</i>		<i>lui/ il /qui</i>		$\emptyset$

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
	<i>pies</i> < <i>chien</i> >		<i>on</i> < <i>lui</i> >/ <i>który</i> < <i>qui</i> >		$\emptyset$

La description des langues étudiées faite précédemment, ainsi que les chapitres théoriques antérieurs font référence à une des trois composantes essentielles de la communication : au « monde » d'après Bühler, c'est-à-dire à la fonction de représentation. Elle se reflète dans la référenciation, illustrée par des moyens concrets mis en place par des langues particulières, en l'occurrence par le français et le polonais. Nous avons également souligné que l'établissement de la référence est intrinsèquement lié à la prédication et, d'une façon plus globale, au déroulement de l'information dans l'énoncé et le discours.

Nous avons déjà maintes fois signalé que la prise en compte des connaissances présupposées de l'interlocuteur joue un rôle important dans la façon dont le locuteur établit la référence et organise l'information dans le discours. A présent, il nous reste à introduire et parler plus en détail des acteurs de la communication – le **locuteur**, producteur du message et son **interlocuteur**, dont la présence im(médiate) doit être gardée à l'esprit.

En ce qui concerne le locuteur, rappelons-le, il s'agit d'un locuteur enfant qui acquiert sa LM et adulte dont la tâche est de s'approprier une LE. Tous les deux ont à acquérir des moyens linguistiques appropriés pour satisfaire leurs besoins de communication. Concrètement, il s'agit pour l'apprenant d'être à même de produire un discours cohérent et cohésif.

En conséquence, cette seconde partie théorique (ch. II et III) sera consacrée aux problèmes rencontrés dans les deux types d'acquisition (L1 et L2) lors que la production du récit en tant qu'un type de discours. Seront traités : la problématique liée à l'acquisition du récit (fonction textuelle du langage, texte et contexte, cohésion et cohérence), le modèle de Levelt (1989) pour expliciter l'activité de production langagière du locuteur, ainsi que les spécificités (et les similitudes) de l'apprenant enfant et adulte.





## Chapitre II. Le récit et son acquisition

### 2.1. La fonction textuelle du langage

Comme nous l'avons dit en 1.1., le langage est avant tout un instrument de communication, tout en servant à encoder la réalité. Il est donc, vu de la perspective fonctionnaliste, fondamentalement caractérisé par deux fonctions : fonction de communication et fonction de représentation – la fonction de représentation étant un moyen de la fonction de communication. Autrement dit, le locuteur agit ou interagit avec son interlocuteur en lui transmettant un contenu objectif dont il(s) parle(nt). Ce contenu reflète une image du monde réel ou imaginaire et comprend des notions, connaissances, expériences à disposition du locuteur. La fusion de ces deux fonctions donne une définition du langage que Schneuwly appelle, en s'inspirant de Vygotsky (1962, 1978), une « représentation communicable » (1984 : 133) socialement élaborée.

Parallèlement, le sujet parlant ne communique en général pas plus par mots isolés que par propositions ou phrases non liées. Même apparaissant seule, une proposition répond à une ou plusieurs autres ou appelle implicitement une ou plusieurs autres (*cf.* « question implicite »). Toute communication humaine se fait au moyen d'énoncés suivis, oraux ou écrits, qui vont d'un mot oral à plusieurs volumes écrits. La communication sous-tend donc un *texte*, c'est-à-dire un ensemble d'énoncés organisés – une « communication représentée » (Schneuwly, *op. cit.*), c'est-à-dire contextuellement située. Par conséquent, pour rendre compte de l'organisation textuelle, il faut considérer non seulement l'acte de référence (représentation discursive) mais également la situation de communication – la prise en charge énonciative du locuteur qui définit les buts communicatifs, face à un (des) destinataire(s), et crée une forme textuelle à travers, principalement, le choix du temps et de la personne (la représentation discursive est intrinsèquement liée à la notion de finitude). En d'autres termes, il faut prendre en compte le **contexte**.

## 2.2. Le texte et le contexte (de production)

Le contexte de production (communication) est un concept très vaste. Il renvoie à une situation extralinguistique qui peut être caractérisée par l'espace référentiel d'un côté : ce dont il est question à un moment et dans un lieu donné, et par l'espace de production de l'autre côté. Ce dernier comprend à la fois l'espace physique de l'acte de production (lieu, temps, interlocuteurs, mode oral/écrit) et de l'espace de l'interaction sociale (le statut de l'énonciateur, du destinataire et du but en fonction de l'intention communicative et du lieu social) (cf. De Weck 1991, Coirier *et al.* 1996). Il s'ensuit que l'articulation entre **texte** et **contexte** peut être analysée de différents points de vue : linguistique, sociolinguistique, psychologique.

Une des premières approches linguistiques du texte (opérations textuelles) dans son contexte est celle de Halliday (Halliday 1985, Halliday & Hasan 1976). Cette approche vise en premier lieu le contexte langagier (linguistique). Elle est à l'origine du développement des travaux sur la cohésion (cf. *infra*).

Les aspects sociolinguistiques apparaissent dans les travaux de Labov (1976, 1978), par exemple, qui relie les caractéristiques linguistiques (donc faits formellement observables) des discours aux conditions sociologiques de production (variables sociales) lorsqu'il analyse la langue vernaculaire dans les ghettos noirs américains.

La conceptualisation psychologique de l'articulation entre le texte et le contexte est représentée par l'école de Genève<sup>58</sup> (Bronckart 1985, Schneuwly 1988). Cette articulation s'analyse en termes d'opérations langagières qui sous-tendent des sous-ensembles particuliers des opérations cognitives au sens large.

Aux (différentes) catégories de contextes créés par les activités humaines s'articulent des genres de discours ou des types de textes<sup>59</sup>. Par conséquent, chaque texte avec ses caractéristiques internes devra s'analyser dans l'interaction avec les différents paramètres de la situation de production. Pour ce qui est de notre étude, « les contraintes contextuelles [au sens large] constituent un des aspects les plus déterminants des performances des enfants en matière d'organisation discursive. » (Hickmann 2000 : 94). Nous y reviendrons au chapitre III.

---

<sup>58</sup> Il s'agit du cadre psychologique de l'« interactionnisme social » (Vygotsky, Bakhtine, Wallon).

<sup>59</sup> Le texte et le contexte envisagés conjointement permettent de faire une distinction claire entre le texte et le discours (dans le sens générique) : *texte + contexte = discours*.

### 2.3. La cohérence et la cohésion

Le fonctionnement de certaines unités linguistiques, comme les anaphores, les temps verbaux, les connecteurs, etc., ne peut être analysé de manière satisfaisante qu'au niveau textuel, par rapport au co-texte. Ces unités contribuent largement à ce qu'on appelle la cohésion textuelle. Il existe cependant des différences du point de vue terminologique et fonctionnel par rapport à la notion de cohérence/cohésion. La **cohérence** est essentiellement un problème d'interprétation. Elle concerne le niveau sémantique ou celui de la représentation cognitive. On parle soit de la logique interne (absence de contradictions), soit de l'adéquation à la situation. Dans ce sens, la cohérence concerne le discours. Les différents énoncés doivent référer à un même champ sémantique et des rapports logiques doivent pouvoir être établis entre eux. Un discours cohérent se définit donc par la progression avec un certain degré de répétitions, la continuité, l'isotopie des contenus et l'absence de contradictions.

La **cohésion**, par contre, renvoie au texte. C'est la force qui unit les parties d'un ensemble. Elle est considérée sous l'angle des rapport logico-sémantiques inhérents au développement linéaire d'un texte (cohésion grammaticale, lexicale, conjonctions). C'est un phénomène intervenant au niveau de la séquentialité du texte et participant à son unification, en assurant à la fois une part de continuité et de progression (la continuité dans le changement). Il s'agit en effet du parcours thématique, du relais des arguments (formes nominales) et du relais des prédicats (formes verbales). C'est un phénomène intra-textuel qui reflète différents types de dépendances à l'intérieur du contexte linguistique (co-texte), les relations anaphoriques, par exemple :

" Cohesion occurs when the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another (across clauses). The one presupposes the other in the sense that it cannot be effectively (or can only be partially) decoded, except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up and the elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially intergrated into a text. " (Halliday & Hasan, *op. cit.* : 4)

L'usage du SN défini en français, par exemple, ou d'une forme pronominale conduit l'interlocuteur à rechercher l'antécédent de cette forme anaphorique (*cf.* 1.1.2.). Si l'antécédent n'est pas présent en mémoire à court terme, il faut construire une « inférence passerelle » ("*bridging inference*") (H. H. Clark 1977, Haviland & Clark 1974).

L'établissement d'inférences est également nécessaire dans le cas où les relations/connexions causales ne sont pas marquées explicitement. Elles sont le plus souvent faciles à établir en tenant compte des connaissances générales (causalité physique, psychologique : motivations, buts).

Nous pouvons donc parler de l'« ordre du texte » ou de l'« ordre du discours » (Slatka 1975) sans vraiment séparer l'un de l'autre. La cohérence est avant tout un jugement porté sur le texte qui opère, bien entendu, à partir d'unités de surface, mais également à partir d'inférences, identifications, présupposés, etc. (*cf.* Charolles 1978, 1983).

L'analyse d'un discours implique par conséquent la prise en compte de divers facteurs qui reflètent les choix linguistiques opérés par le locuteur. Il faut d'abord définir les relations texte-contexte et le contenu du discours (contextualisation – référenciation) : *qui parle à qui, de quoi, pourquoi* ; articuler le contexte au texte par l'ancrage discursif, temporel, par la planification des contenus (structuration), et enfin, analyser la mise en texte proprement dite, c'est-à-dire les opérations de textualisation – linéarisation qui se résument en trois points : la cohésion, la connexion – segmentation et les opérations de modalisation.

Ces différents facteurs constituent l'objet de la (*psycho*)linguistique textuelle (pour plus de détails, *cf.* Coirier *et al. op. cit.*).

Pour revenir à l'objet de notre investigation, nous voyons que l'étude de la référenciation et plus précisément du mouvement référentiel dans le domaine des entités implique le texte. Un texte bien formé demande l'introduction d'un élément thématique (topical), son élaboration au fil du texte et le changement pour en introduire un autre (= cohérence). Et cela en mettant en place des opérations linguistiques adéquates qui assurent le maintien et la progression de l'information (= cohésion). Les procédés anaphoriques liés aux SN et aux formes pronominales sont au cœur de ces opérations et font un des objets de cette étude. Dans ce sens, nous traiterons de la cohésion tout en sachant qu'elle est intimement liée à la cohérence, car elle la signale. Parler de manière interchangeable d'une chaîne anaphorique ou référentielle, par exemple, reflétera simplement le point de vue sur le phénomène linguistique étudié : respectivement, la cohésion (la forme linguistique) et la cohérence (l'interprétation). De même, dans certains cas de formes inappropriées chez les jeunes enfants, il s'agira de la cohérence envisagée du point de vue de l'adéquation à la situation, c'est-à-dire par rapport au film support qui a servi à éliciter le récit (*cf.* 4.2.).

C'est en effet le récit qui constitue le type de discours analysé, étant donné qu'il est susceptible de fournir des données pertinentes et en quantité suffisante pour l'analyse de la référence aux entités. Commençons donc par le définir (2.4.-5.) avant d'évoquer les problèmes que suscite son acquisition (2.6.).

## 2.4. Le récit – définition(s)

L'analyse pragmatique du discours, qui prend en compte l'acte de discours, définit la valeur illocutoire et l'orientation argumentative des propositions énoncées. Ce « macroacte » exerce une fonction similaire à celle des actes de langage (Austin 1962, Searle 1969, Kerbrat-Orecchioni 1990). Il délimite le discours en fonction du but visé : informer, convaincre, distraire, etc. et active par-là des « superstructures textuelles », c'est-à-dire des schémas de discours spécifiques, socialement codés et appris (Van Dijk & Kintsch 1983). Elles définissent des constituants requis pour un type de texte donné, leur ordonnancement éventuel et la structure hiérarchique, tout en constituant des règles topologiques de formation de la macrostructure du texte (l'organisation des contenus entre paragraphes et parties de texte) (Kintsch & Van Dijk 1975, 1978).

S'agissant du récit<sup>60</sup>, Labov (1978) décrit sa superstructure textuelle (complète) qui comprend les catégories suivantes :

- un *résumé* qui donne le contenu général de l'histoire, le thème
- un *cadre* – des indications sur le moment, le lieu, les protagonistes, la situation générale. Il reflète des contraintes pragmatiques liées à l'efficacité de la communication
- le *développement narratif* proprement dit avec une *complication* qui introduit une rupture dans le déroulement normal des faits
- l'*évaluation* : réactions, sentiments du narrateur
- la *chute* ou résolution, signalant que l'histoire est finie. L'auditeur n'a alors plus lieu de demander : *mais alors, pourquoi tu me racontes ça ?*

Le développement narratif (ou intrigue) est constitué d'(un) épisode(s). L'**épisode**, lui, comprend les éléments suivants, d'après le modèle de Thorndyke (1977), : (sous-but)<sup>61</sup> + (état

---

<sup>60</sup> Différents termes sont parfois utilisés indifféremment – discours/texte narratif, récit, histoire, narration, même si ces concepts sont loin d'être interchangeables.

désiré) + tentative(s) + issue. Un déclencheur introduit un obstacle (complication) qui s'oppose en général à l'atteinte du but par le personnage principal. Cet obstacle induit une réaction émotionnelle et l'élaboration d'un sous-but pour le contourner ou lever. Il s'ensuit plusieurs tentatives pour arriver au résultat final. Autrement dit, il s'agit de plans d'action finalisés : des chaînes causales intégrant des motivations et des buts et des tentatives pour atteindre ces buts. Voir aussi Bamberg (1991) pour la définition de l'épisode.

Les composantes de la modélisation de l'épisode mettent en relief des relations de causalité et d'intentionnalité dont dépend fortement l'encodage linguistique.

Le modèle de Labov, bien qu'élaboré pour le récit d'expériences personnelles, sera ensuite repris par la plupart des chercheurs comme une superstructure stéréotypée appliquée/applicable au texte narratif. Dans les deux cas il s'agit de reconstituer/transmettre pour le locuteur **la représentation mentale des états et événements du monde réel ou fictif** (qui préexistent à la narration), ainsi que les relations temporelles et/ou causales qu'ils entretiennent et qui font intervenir des entités (personnages, objets) et des lieux. La situation de production entraînera l'un ou l'autre type de récit : raconter des **événements vécus** – un **récit d'expérience personnelle**, des **événements observés** (induits par des images fixes ou animées) – un **récit fictif**. Elle aura également l'impact sur la mise en texte au niveau des formes verbales et des expressions référentielles (*je* vs *il*, par exemple).

D'autres catégorisations des constituants sont proposées par Mandler & Johnson (1977), Stern & Glenn (1979), Van Dijk (1977) par exemple. Elles dégagent toutes une structure interne du récit.

Pour récapituler, un récit comprend des catégories (phases) obligatoires qui constituent sa charpente, son organisation logique : le cadre, la complication et la résolution qui marque l'achèvement des événements. Les autres sont facultatives – elles donnent au récit une épaisseur énonciative (Adam 1984). Il s'agit de phases interactives comme le résumé, les évaluations et la coda qui ramène à la perspective du moment de la parole. A ce niveau d'analyse, on peut dire que la structure du narré est relativement rigide.

---

<sup>61</sup> () : élément facultatif.

Cette (super)structure textuelle va déterminer la mise en discours proprement dite (linéarisation), c'est-à-dire les outils linguistiques mis en œuvre.

Labov & Waletzky (1967) qui proposent un des premiers modèles de l'organisation du texte narratif définissent le récit comme :

" one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred " (1967 : 95)

et

" any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture " (1967 : 28)

Un récit minimal est donc constitué d'au moins deux propositions successives temporellement ordonnées, c'est-à-dire suivant un ordre chronologique, selon le principe d'ordre naturel (*cf.* Clark 1971). L'ordre des événements coïncide avec l'ordre dans lequel ces événements sont présentés dans le discours (les principes pragmatiques universels). Autrement, le changement de cet ordre est marqué explicitement.

L'importance de l'organisation temporelle sur laquelle se base le récit est également soulignée par McCabe & Peterson (1991) :

" a narrative is the oral sequencing of temporally successive events, real or imaginary "

En bref, du point de vue de l'organisation cognitive, le **discours narratif** est associé à la perception temporelle des événements se déroulant dans le temps et reliés entre eux par des chaînes thématiques et/ou causales. Son contenu reflète donc une organisation temporelle (suites « chrono-logiques » (chronologico-causales)), opposée à l'organisation spatiale et argumentative.

Un récit possède aussi, à côté d'une **(super)structure narrative** (organisation narrative) qui distingue des catégories correspondant à différentes fonctions discursives présentées *supra* (fonction référentielle, évaluative), une **structure discursive**. La structure discursive se compose de différents plans discursifs d'un texte ou d'une séquence qui se traduisent par la distinction entre la trame et l'arrière-plan. Le locuteur sélectionne et ordonne les événements sur l'axe temporel pour constituer la trame du récit qui est basée sur la cohérence temporo-causale (chronologico-causale) de la représentation globale du récit. Il



peut éventuellement l'étoffer en apportant des précisions sur les circonstances, etc. dans les énoncés d'arrière-plan. Ainsi, nous pouvons établir des correspondances entre la structure discursive et la structure narrative : le développement narratif constitue la trame, les autres catégories – l'arrière-plan du récit.

Notre étude s'intéresse principalement à la structure discursive du récit de fiction, c'est-à-dire à la dimension linguistique de la mise en discours, à travers les modes d'introduction et de renvoi aux entités. Autrement dit, à la répartition des énoncés entre la trame et l'arrière-plan (niveau sémantique), la répartition de l'information dans l'énoncé et son déroulement d'un énoncé à l'autre au fil du texte (niveau pragmatique).

## **2.5. Différentes approches du récit et le modèle de la *quaestio***

Le récit a fait l'objet de nombreux travaux et a constitué longtemps un prototype de la (psycho)linguistique textuelle. Les premiers travaux sur le récit font partie d'un courant sémiologique et littéraire représenté par Barthes (1966), Greimas (1966), sans oublier leur précurseur, W. Propp. Sa « *Morphologie du conte* » (1928) constitue aujourd'hui encore une référence de base pour toute approche de la structure sémantique des narrations (sémiologie narrative). D'autres tentatives d'élaboration d'une typologie des récits cherchent également à définir une organisation abstraite et générale du récit, c'est-à-dire le schéma canonique (*cf.* Fayol 1985, 2000).

Un autre courant, à partir des années 1970, se base sur l'étude du récit d'expérience personnelle, dont les travaux de Labov & Waletzky (1967), Labov (1972) Peterson & McCabe (1983), Bamberg (1987) d'une part, et ceux de Mandler & Johnson (1977), Rumelhart (1975), Stein & Glenn (1982), par exemple, d'autre part. Les derniers sont à l'origine de « grammaires de récit », c'est-à-dire des représentations mentales en amont des productions, représentations internes des parties du récit et des relations entre elles.

Bronckart (1985) s'intéresse aux mécanismes de fonctionnement des discours en français contemporain. Il classe les unités pertinentes en français, abstraction faite des aspects sémantiques et des effets pragmatiques, dans le but d'analyser les opérations langagières qui

rendent compte de l'articulation du texte au contexte. Le choix d'un type discursif se traduit au niveau du texte (niveau global) par des différences significatives de distribution d'unités linguistiques. Dans cette approche, la narration est un discours autonome et disjoint (effacement de l'énonciateur, pronoms de 3<sup>e</sup> p., passé simple (PS) et imparfait (IMPARF) ; elle entretient une relation médiante avec la situation d'énonciation, cette médiation se traduisant par la création d'une origine à partir de laquelle les événements narrés s'organisent dans le successif).

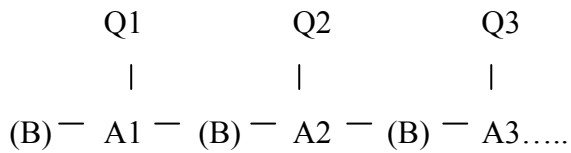
Les travaux de Charolles (1988) et Combettes (1983) reflètent une approche linguistique du récit en se plaçant dans le courant de la linguistique fonctionnaliste de l'école de Prague, dans le sillage des travaux de Halliday & Hasan déjà évoqués, Givón (1982, 1984 1985), Silverstein (1987). Il s'agit d'étudier l'emploi des formes linguistiques et de leurs fonctions, au niveau local, selon le type de discours.

Cependant, pour analyser la dimension linguistique du récit (structure discursive), tout en gardant la possibilité de niveaux d'analyse différents (énoncé/discours) et sans contraintes d'une langue particulière, nous avons adopté pour cette étude le modèle de la *quaestio*.

### *Le modèle de la quaestio*

Comme cela a été dit en 1.3.3., la *quaestio* détermine, au niveau local, le topique et le focus d'un énoncé. Le topique est l'alternative donnée par la *quaestio*, alors que le focus est l'élément réellement choisi et spécifié à l'intérieur de cette alternative.

La *quaestio* modélise en parallèle la distinction entre la trame et l'arrière-plan : les séquences événementielles répondant directement à la *quaestio* textuelle constituent la structure principale. Un texte narratif doit répondre à la *quaestio* suivante : *qu'est-ce qui s'est passé pour p à un moment t ?* Etant donné que dans un récit plusieurs événements singuliers se succèdent sur l'axe temporel, on considère que les *quaestiones* : *qu'est-ce qui s'est passé pour p à un moment t1 ? qu'est-ce qui s'est passé pour p à un moment t2 ?* etc. indiquent la trame du récit. Entre les énoncés qui répondent à ces *quaestiones* peuvent apparaître des énoncés qui ont une autre fonction ou qui répondent à une autre *quaestio*. Ces énoncés constituent l'arrière-plan du récit (p.ex. descriptions, évaluations, commentaires). Les énoncés d'arrière-plan (B ci-dessous) sont liés à la trame mais leur structure Focus est différente selon l'information qu'ils spécifient (*qui ? pourquoi ? où ?*)



La *quaestio* contraint donc l'organisation du texte au niveau global, selon la nature de l'ensemble de l'information à exprimer et en fonction des buts communicatifs du locuteur.

La même distinction a été proposée par Labov (1972) (structure principale/secondaire) et dans la Gestalt Théorie (figure/fond), cf. Reinhardt (1984).

La *quaestio* fonctionne par conséquent comme « le relais entre les intentions communicatives du locuteur et leur formulation linguistique » (Guittard 1994). Les contraintes de la *quaestio* doivent être d'abord analysées à un niveau sémantique (« spécification des contenus » [Klein et Stutterheim 1991]) et non pas directement au niveau des moyens linguistiques qui sont employés pour les exprimer, moyens spécifiques à la langue. L'avantage du modèle est donc d'être indépendant d'une langue particulière, applicable à plusieurs types de textes et permettant deux niveaux d'analyse : au niveau de l'énoncé (local) – l'organisation informationnelle et la référenciation et au niveau du discours (global) – la trame / l'arrière-plan et le mouvement référentiel.

Nous pouvons donc, en s'appuyant sur le modèle de la *quaestio*, étudier simultanément le déroulement de l'information dans le récit (la cohérence) et, à partir de cette organisation informationnelle, la formulation linguistique (les marques linguistiques), c'est-à-dire la cohésion, qui traduit la cohérence. En principe, la structure informationnelle et la structure linguistique s'accordent.

## 2.6. L'acquisition du récit

Les jeunes enfants ne sont pas encore capables de produire un récit (fictif) suivant le schéma canonique (superstructure narrative). Ils l'acquièrent progressivement en intégrant ses différents éléments constitutifs. Leurs difficultés consistent avant tout à comprendre et à reconstituer les séquences chronologico-causales.

Selon Fayol (1985), les jeunes enfants ne rapportent guère de suites chronologico-causales finalisées avant 5 ans. Les plus jeunes se bornent à juxtaposer des suites de faits

n'entretenant pas entre eux de relations clairement déterminables par l'adulte, les réactions et les buts des personnages font défaut (*cf.* "theory of mind"). Ils connaissent à 4-5 ans l'existence et le fonctionnement de l'enchaînement et de la motivation des faits, mais les difficultés se situent au niveau de la mise en œuvre des connaissances (notamment quant aux entités impliquées dans l'enchaînement des événements). Le placement en début de récit des événements du cadre (cadre formellement identifiable et fournissant à l'auditeur des informations d'arrière-plan permettant de comprendre quels personnages sont impliqués, où, quand et pourquoi) se révèle relativement tardif. Vers l'âge de 6 ans, les enfants commencent à avoir une représentation globale de l'histoire qui ne cesse de se développer (*cf.* Botvin & Sutton-Smith 1977, Eisenberg 1985, Peterson & McCabe 1983).

En bref, la capacité à produire des récits cohérents, organisés autour d'une complication et donnant lieu à un enchaînement causal qui inclut des buts et des actions planifiées en fonction de celui-ci est un processus graduel. Il se développe surtout entre 4 et 8 ans et de raffine entre 8 et 10 ans. La superstructure du récit devient dominante à l'âge de 7 – 8 ans (*cf.* Fayol 1985). Lorsque le schéma canonique (superstructure) est disponible chez le sujet, il constitue une base pour construire la macrostructure :

« En production, la disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation appropriée du contenu à transmettre. On peut considérer qu'il s'agit du niveau principal de planification du discours ou du texte. »  
(Coirier *et al. op.cit.* : 74)

En effet, les connaissances conceptuelles relatives aux chaînes chronologico-causales ainsi que les connaissances rhétoriques ayant trait au schéma narratif sont nécessaires pour que le locuteur développe le système de marques linguistiques : le marquage des relations interpropositionnelles, l'introduction et la reprise des référents, etc. Il s'agira d'apprendre à guider l'interlocuteur, de l'amener du début au milieu, puis à la fin de l'histoire tout en utilisant des outils linguistiques appropriés : marqueurs de temps, conjonctions et pronoms. L'enfant devra donc apprendre les règles supraphrastiques pour produire un discours cohérent et cohésif. Il ne peut se remettre à un contexte extra-linguistique mais doit ancrer le récit dans le contexte linguistique (à travers les procédés anaphoriques). Il doit enfin évaluer en permanence les connaissances de son interlocuteur. En bref, l'enfant doit se familiariser avec les aspects pragmatiques du langage, aspects qui vont le différencier de l'adulte apprenant une LE. Ces différences (et similitudes) feront l'objet du chapitre suivant.



## Chapitre III. Les problèmes de l'apprenant

La maîtrise d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, ne se réduit pas à la maîtrise d'un ensemble de structures grammaticales et d'unités lexicales, c'est-à-dire du code linguistique. On ne peut vraiment produire des phrases (textes) sans référence à un cadre de communication (contexte). En conséquence, il est nécessaire d'y inclure une composante **pragmatique**. Le locuteur doit connaître des mécanismes lui permettant de produire et d'interpréter les **actes de langage** ou **macroactes de discours**, autrement dit, les règles d'emploi de la langue en contexte (au sens large) (*cf.* 2.2.).

Etudier les activités langagières, c'est-à-dire la communication, implique donc les règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social d'une communauté donnée (*cf.* Hymes 1984). Ainsi, la maîtrise d'une langue reflète un corrélat de quatre types de connaissances : linguistique, discursive (connaissance de différents types de discours et leur organisation en relation avec le contexte), référentielle (connaissances du monde) et socio-culturelle (règles sociales, normes d'interaction) (*cf.* Moirand 1982).

En ce qui concerne les apprenants, enfants en LM et adultes en L2, ils doivent acquérir progressivement un savoir pragmatique parallèlement aux connaissances linguistiques qui en sont la condition *sine qua non*. Le processus d'acquisition linguistique doit être envisagé du point de vue fonctionnel : au service du communicatif.

De plus, le langage ne sert pas uniquement à raconter ou à décrire, même si ces opérations sont parmi celles que le locuteur peut faire quand il prend la parole. C'est un lieu d'investissements psychiques et sociaux (qui implique la fonction **sociale** du langage). La **socialisation langagière** de l'apprenant n'aura cependant pas le même impact s'agissant de l'enfant ou de l'adulte. Le développement linguistique de l'enfant va de pair avec son développement cognitif et social qui, chez l'adulte, sont achevés. Ces différences se traduiront dans la façon d'utiliser la langue en cours d'acquisition.

Parallèlement, on observe lors de l'acquisition un paradoxe bien connu du fait que « s'il faut acquérir pour communiquer, il faut communiquer pour acquérir » (Perdue 1993 : 10). Pour permettre la communication, et par-là l'acquisition, les étayages de l'interlocuteur adulte

apportent une contribution indéniable ("*motherese*" pour l'enfant, xénolecte ou « contributions de l'autochtone » (Perdue *idem*) dans le cas de l'acquisition L2).

Ainsi, l'acquisition d'une langue implique la compréhension et l'application de l'étroite corrélation entre les contraintes formelles, sémantiques et discursives qui gouvernent l'organisation de la phrase et du texte. Le degré d'interdépendance change suivant la langue, le domaine d'investigation et le niveau des compétences du locuteur. L'apprenant doit traiter cet ensemble d'informations en fonction des buts communicatifs, du contexte et des connaissances partagées avec l'interlocuteur. Et ce sont aussi les compétences non linguistiques, foncièrement différentes entre l'apprenant enfant et adulte, qui constituent une caractéristique distinguant de façon fondamentale les deux types d'acquisition. Nous en parlerons *infra*.

#### *Pourquoi l'acquisition du SN et des déterminants ?*

L'acquisition du langage reflète un développement spécifique qui doit aboutir à l'acquisition de l'organisation intralinguistique d'un système plurifonctionnel pour exprimer la pensée, à partir de marqueurs juxtaposés.

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, la présente étude se veut une exploration de deux types d'acquisition, à savoir l'acquisition de la LM et de la L2, à travers l'analyse du SN et de sa mise en discours en français et en polonais. Le choix de la problématique résulte, entre autres, du fait que la fonction référentielle jakobsonienne présente à l'enfant un sérieux problème acquisitionnel. S'agissant des déterminants en français, ils sont plurifonctionnels dans le langage des adultes et, qui plus est, se trouvent à la frontière entre la logique et le langage. Autrement dit, ils se situent entre les problèmes de référenciation et les processus internes, intralinguistiques. Le problème de base pour l'enfant est de comprendre la plurifonctionnalité des morphèmes et la relation entre le référent et son contexte extralinguistique (situation concrète ou connaissance du monde par rapport à cette situation) ou contexte intralinguistique (univers temporaire du discours établi par les locuteurs) pour identifier le référent. Parmi les déterminants, les articles sont loin d'être un trait universel du langage. C'est un phénomène purement de surface qui n'existe pas dans certaines langues (majoritaires), y compris en polonais. Et comme le dit Biard (1908 : 75), « la question de l'emploi de l'article reste une question d'une étrange subtilité, qu'aucune règle purement grammaticale ne saurait résoudre ». En d'autres termes, il n'y a pas de règles mécaniques qui

expliqueraient son fonctionnement. C'est l'intention du sujet parlant qui attribue au nom chacune de ces valeurs dans l'acte de référenciation. Les noms eux-mêmes ainsi que les facteurs purement grammaticaux n'exercent qu'une influence supplémentaire sur l'article à employer (marquage du genre, par exemple).

Quant aux apprenants polonophones adultes en L2, ils se trouvent en revanche face à un problème d'acquisition de certaines fonctions des articles français qui ne sont pas obligatoirement codées dans leur LS. Ces fonctions sont remplies différemment en polonais – ce que montrera l'acquisition du polonais comme L1.

En ce qui concerne les formes pronominales ou Ø du paradigme du SN, les problèmes sont semblables dans l'acquisition enfantine, quelle que soit la langue. Ces problèmes vont différencier l'acquisition de la LM par les enfants des adultes en L2 et refléter clairement un problème d'ordre cognitif et non pas linguistique.

Nous allons donc tenter de définir l'expertise discursive des apprenants enfants et adultes à travers le processus de **grammaticalisation** dans le domaine des entités. Ce processus, nous allons le voir, diffère substantiellement chez l'enfant en phase de devenir un être « grammatical », de celui observé chez l'adulte.

### *La grammaticalisation*<sup>62</sup>

La notion de grammaticalisation acquisitionnelle définit l'accroissement de la complexité syntaxique et morpho-phonologique au cours de l'acquisition (variétés d'apprenants). Elle s'applique principalement à l'acquisition en L2, compte tenu du fait que les enfants passent par différents stades acquisitionnels en quelques mois, contrairement aux adultes qui mettent beaucoup plus de temps, voire ne réussissent pas pour certains. Toutefois, on peut penser qu'il s'agit de processus semblables en LM et en L2, dont le moteur est la nécessité pour l'apprenant d'atteindre ses buts communicatifs. L'apprenant cherche à donner une expression linguistique à un besoin communicatif ou à un contenu cognitif qui ne trouve pas une expression adéquate. L'étude de la grammaticalisation offre la possibilité de montrer qu'il y a des catégories sémantiques et grammaticales qui émergent plus tôt que d'autres, et auxquelles

---

<sup>62</sup> A distinguer de la définition en linguistique diachronique : l'évolution d'un élément qui, à partir d'un statut lexical, acquiert un statut grammatical, ou passe d'un statut grammatical peu prononcé à un statut plus nettement grammatical (cf. Giacalone-Ramat [1992]).

La grammaticalisation « acquisitionnelle » en L2 est également à distinguer des procès créatifs idiosyncrasiques qui consistent dans la « fabrication » de formes grammaticales de la LC par les apprenants débutants et qui courent le risque d'aboutir à la fossilisation, c'est-à-dire de se stabiliser sans que se poursuive la convergence avec les formes de la LC.



les apprenants donnent de préférence une expression linguistique distincte. De plus, elle se révèle utile à la description adéquate de nombre de phénomènes acquisitionnels dont celui des **erreurs**.

La même notion de grammaticalisation peut être saisie non pas comme un processus mais comme un état reflétant la façon dont une langue naturelle exprime, à travers des formes linguistiques, les catégories sémantiques et cognitives. Cette acception de grammaticalisation sera utile pour caractériser les LC des apprenants.

### *Les erreurs*

Les erreurs des apprenants apportent un éclairage important sur l'acquisition. Dans ce sens, elles ne sont pas considérées comme la conséquence de la « faille » d'un système peu efficace mais, au contraire, comme l'indice de la grammaticalisation. Par conséquent, elles n'ont plus de connotation négative.

On fait parfois la distinction entre **erreur** qui relève de la compétence et **faute** vue par rapport à la performance (l'hypothèse de « Transfert complet/Accessibilité complète » de Schwarz & Sprouse (1996) invalide cette distinction en ce qui concerne l'acquisition L2 – **toutes** les catégories sont présentes à un niveau « profond », dès le début).

L'erreur doit être considérée en liaison avec la **norme**, terme très polysémique : norme objective, telle que l'on peut observer (descriptive), norme subjective issue de l'élaboration d'un système de valeurs (prescriptive). Dans les deux significations la norme s'oppose à des usages pluriels. (Gueunier *et al.* (1978), Rey (1972), Bédard & Maurais (1983), Gadet (1992). Pour notre étude, la norme est définie par les usages langagiers des locuteurs natifs.

En ce qui concerne les apprenants enfants et adultes, les erreurs sont d'un ordre différent. Chez l'apprenant adulte en L2, il s'agit principalement d'erreurs grammaticales (morphologie, syntaxe), tandis que les enfants de 4 ans et plus, c'est-à-dire l'âge à partir duquel nous considérons les productions, ne commettent pratiquement plus d'erreurs grammaticales, mais ce que Corder (1971) a appelé des « covert errors » - **formes** grammaticalement correctes mais **inappropriées en contexte**. La perspective fonctionnaliste qui postule une double computation dans la grammaire (règles formelles et règles de contextualisation) permet de clarifier certains problèmes liés à la grammaticalisation et, par conséquent, au statut de l'erreur :

"The very notion of « grammaticality » might be usefully extended to the functional aspects of language usage. Thus, an isolated sentence, whilst both syntactically and semantically well-formed, may be 'ungrammatical' because it is afunctional, i. e. it is not functioning the way it normally does in discourse. Such, a notion would also make room for certain strings normally judged 'ungrammatical' syntactically. " (Karmiloff-Smith, 1979 : 55)

Dans ce qui suit, nous allons présenter un modèle de production langagière, celui de Levelt (1989), pour illustrer les aspects essentiels caractérisant l'activité du locuteur (et donc de l'apprenant) (3.1.), les caractéristiques de l'acquisition de la LM (3.2.) et de la L2 (3.3.) pour aboutir à une tentative de synthèse des deux types d'acquisition (3.4.).

### 3.1. La production langagière – le modèle de Levelt

Les **opérations langagières** constituent – de droit – un sous-ensemble des opérations psychologiques construites par l'homme. Elles décrivent les aspects communs aux procédures de tous les locuteurs, contrairement aux **opérations de langue** qui matérialisent les paradigmes lexicaux et morpho-syntaxiques construits par les divers groupes humains. Essayer de comprendre ce qui advient en amont de la production langagière, c'est-à-dire au niveau de la planification du discours permet de comparer les difficultés rencontrées par les deux types d'apprenants pris en considération et de voir une éventuelle influence de la langue sur le contenu de la production.

Le locuteur, en construisant un discours cohérent en temps réel, s'emploie à produire du sens avec les moyens dont il dispose. Toute activité discursive sous-tend une activité cognitive qui contient d'une part la conceptualisation et, d'autre part, la « mise en texte ». La présente étude se base sur l'analyse de la mise en texte, c'est-à-dire des éléments empiriques (linguistiques) observables en surface (faute du vaste appareil conceptuel de la psychologie cognitive dans lequel peut puiser le psychologue du langage<sup>63</sup>) pour essayer de voir ce qui se passe en profondeur lors de la production langagière.

Différents modèles tentent de décrire l'activité de production verbale. Une tentative de synthèse de plusieurs modèles est faite par Coirier *et al.* (1996, ch. 11).

Caron (1989) caractérise la production langagière à travers deux aspects essentiels : la planification du message à transmettre et la mise en œuvre de cette planification à différents

---

<sup>63</sup> Même si les frontières disciplinaires entre les deux démarches tendent à s'estomper.

niveaux (discours, phrase, syntagme, mot), grâce aux moyens offerts par la langue. La planification est d'abord sémantique (préverbale/conceptuelle), puis opère à un niveau « fonctionnel », qui constitue l'interface entre la représentation cognitive et sa verbalisation. Ensuite, à un niveau « positionnel », s'opère la réalisation phonologique, l'insertion des morphèmes grammaticaux, la mise en ordre de l'énoncé sous forme linéaire qui aboutit à la formulation de l'énoncé (*cf.* Garrett 1982).

Le modèle de Levelt (1989), plus élaboré, est constitué de trois phases : la **conceptualisation**, la **formulation** et l'**articulation**. Ce modèle monolingue et statique, c'est-à-dire rendant compte de la production langagière de locuteurs adultes monolingues, a été adapté à la production bilingue (aspect acquisitionnel) par De Bot (1992).

Lors de la **conceptualisation**, l'intention de communication et la sélection de l'information aboutissent à la génération d'un message préverbal. Il s'agit d'activités mentales qui mènent à la genèse du message au niveau conceptuel (message préverbal). Le locuteur définit ses intentions de communication, les informations pertinentes en fonction des connaissances partagées, donc de la situation de communication, avant de linéariser les éléments choisis.

Après la linéarisation de l'ensemble des informations sélectionnées et la mise en format propositionnel, le locuteur traduit cette structure conceptuelle en structure linguistique. C'est l'étape de la **formulation** au cours de laquelle s'effectue le codage grammatical et phonologique et la sélection des lemmes pour aboutir au discours interne.

Perdue (1984 : 99) parle des « processus impliqués dans la genèse des idées sous-jacentes au discours » (conceptualisation) et des « processus impliqués dans le choix des formes linguistiques pour exprimer ces idées » (formulation).

Si l'on revient à la métaphore de la *quaestio*, elle intervient au niveau de la conceptualisation, entre l'intention de communication et la forme linguistique, étant donné qu'elle détermine la façon dont l'information est sélectionnée et linéarisée.

L'**articulation** est enfin la réalisation sous une forme phonétique, à l'aide d'instructions données aux organes articulatoires, d'un discours externe.

Le message préverbal est à son tour subdivisé en **macro-planification**, c'est-à-dire l'intention de communication et la sélection de l'information nécessaire à cette fin et en **micro-planification**, la construction en structure propositionnelle et informationnelle. Il contient donc, entre autres, l'information topique/focus, la perspective et les rôles sémantiques ("the preverbal message also contains information about topic and comment assignment" [De Bot *op. cit.* : 5]). En d'autres termes, le locuteur prend position sur la façon

dont le message sera présenté, ce qui à son tour aura des conséquences sur la production du message final.

La grande contribution de Levelt est d'avoir identifié des principes non-linguistiques de linéarisation qui peuvent expliquer certains choix que font les locuteurs pendant l'activité de production langagière. Il s'appuie sur les distinctions d'Aristote entre *Dialectica* – logique, art de penser, *Grammatica* – catégories grammaticales et *Rhetorica* – organisation des éléments linguistiques dans un texte. Le problème qui se pose au locuteur ayant un certain nombre d'informations à transmettre par le truchement du langage se situe plutôt au niveau de la dialectique que de la formulation linguistique (entre la dialectique et la rhétorique). Levelt propose, à partir d'une description de réseaux, nœuds, le principe de la connectivité maximale (sans faire de sauts ou les moins importants possibles), le principe de l'empilement de l'information – simplification de l'ordonnement de l'information (« dernier entré premier sorti »).

Par ailleurs, il a probablement été le premier psycholinguiste à étudier l'interaction entre pensée et grammaire dans la production d'un texte, et l'influence de cette dernière sur la production : "the grammar of language may put certain boundary conditions on the order in which thoughts can be expressed" (Levelt 1981 : 306).

Le locuteur peut à tout moment contrôler son message et, en cas de problème, s'autocorriger. La construction du message et son contrôle, activités de haut niveau, nécessitent une attention continue de la part du locuteur. L'encodage grammatical (formulation), par contre, ainsi que l'articulation sont reconnus comme étant largement automatiques (activités de bas niveau), tout au moins chez le locuteur natif. Ces activités peuvent donc être traitées en parallèle. Ce n'est pas toujours le cas chez l'apprenant en L2 chez qui le manque d'automatisation des opérations de bas niveau peut perturber la production.

La rapidité et la fluidité de la parole résultent du fait que la production s'effectue de façon sérielle et parallèle. Des fragments du discours sont stockés dans la mémoire à court terme, entre différents composants du modèle, jusqu'à ce que l'énoncé complet soit produit. En effet, une partie du message préverbal peut être soumise à l'encodage grammatical avant même que ce message ne soit achevé. Les processus qui régissent par exemple l'ordre des mots, la hiérarchisation de l'information, la morphologie doivent rester activés pendant toute la planification de l'énoncé.

Quant à la production langagière des apprenants en L2, la macroplanification (le locuteur formule l'intention de dire quelque chose ainsi que le contenu du message) serait indépendante de la langue, alors que la microplanification spécifique à la langue choisie (certains éléments spécifiques à la langue sont sélectionnés et ils guident à leur tour la planification du discours dans le formulateur) (*cf. De Bot op. cit.*).

Le locuteur dispose donc de connaissances linguistiques et conceptuelles (représentations mentales des états et événements, relations temporelles et causales par rapport aux objets, lieux et personnes) qu'il mobilise, les unes et les autres dans la limite de ses capacités. Il y a interaction entre la conceptualisation pendant laquelle le locuteur trie, en fonction de ses connaissances du monde et de la situation discursive, les informations à transmettre et les linéarise et la formulation : ce message préverbal reçoit une formulation linguistique.

La question qui se pose alors est celle de savoir dans quelle mesure la grammaire de la langue que parle le locuteur influe sur sa conceptualisation de la tâche linguistique, c'est-à-dire sur la sélection et l'organisation de l'information à transmettre dans le discours. Autrement dit, dans quelle mesure la formation du message préverbal dans la phase de conceptualisation est-elle dépendante de son encodage grammatical ?

Cette question formulée de façon statique reflète le problème whorfien du lien entre le langage et la perception du monde – le choix des catégories sémantiques et cognitives grammaticalisées dans une langue (Boas 1938).

Posée de façon dynamique, elle cherche à savoir comment pendant le processus même de production langagière la grammaire est susceptible de dicter le choix des informations à transmettre et leur organisation dans le discours. Slobin (1989) émet l'hypothèse selon laquelle la grammaire de la langue influe sur la façon dont le locuteur doit « penser pour parler ». Par conséquent, l'acquisition linguistique comporte, en plus du travail d'apprentissage des formes grammaticales et de leurs fonctions sémantiques/pragmatiques, le développement d'un « cadre pour schématiser l'expérience », en fonction des catégories cognitives grammaticalisées dans la langue à apprendre (*cf. Perdue 1993b*).

Notre objectif sera donc, en partie, de chercher des liens entre la grammaticalisation et la conceptualisation dans le domaine référentiel des entités, aussi bien en L1 qu'en L2 (*cf. Carroll & Stutterheim [1993, 1997] sur la référence temporelle et spatiale en L1*).

### 3.2. L'acquisition de la langue maternelle

L'enfant crée activement le langage faisant l'expérience des règles qu'il a déduites de ce qu'il a entendu au travers d'interactions interpersonnelles lors de la **socialisation** de l'enfant – il devient progressivement un être « social ». Il doit découvrir progressivement la manière dont sa LM grammaticalise chaque aspect de son univers physique et social. Il devient donc en parallèle un être « grammatical ». Le développement linguistique et social sont à leur tour intrinsèquement liés au développement cognitif.

L'âge auquel les enfants atteignent les différents stades de leur développement langagier est approximatif. Le rythme d'acquisition varie, parfois considérablement, d'un enfant à l'autre et cette variation augmente à mesure que l'enfant grandit (contrairement à l'ordre qui est similaire).

L'apprentissage du fonctionnement de la morphosyntaxe commence au cours de la deuxième année et se poursuit tout au long de l'enfance. Mais son début dépend dans une certaine mesure de la langue à acquérir. L'utilisation fonctionnelle<sup>64</sup> (« productivité morpho-syntaxique ») des morphèmes liés et non liés, par exemple, émerge aux environs du 24<sup>e</sup> mois chez les anglophones, à 18 mois environ chez les turcophones (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2003 : 101), avec toutefois des variations individuelles. À partir de trois ans environ, les enfants peuvent être sollicités à produire des suites de phrases en racontant des événements passés ou des histoires imaginaires. Ils commencent à se conformer à la grammaire des adultes. Certaines « fautes » grammaticales reflètent le système d'organisation linguistique de l'enfant qui, par exemple, surgénéralise la règle : il l'étend à des éléments linguistiques inappropriés (au niveau de la morphologie, lexicale). À l'âge de 4-5 ans, c'est-à-dire à la fin du stade syntaxique qui s'étale de 2 à 5 ans environ (*cf.* Keller, 1985), la plupart des enfants parlent couramment et intelligiblement sans pratiquement de fautes syntaxiques ni morphologiques. Les règles intra-phrastiques sont maîtrisées. Cependant, l'acquisition est loin d'être terminée (grammaire complexe, nouvelles fonctions linguistiques) - elle continue jusqu'à l'âge adulte (pour certains aspects, *cf.* Hickmann [2000]). Il est alors important que l'enfant apprenne que les règles qui permettent de construire des phrases grammaticalement correctes ne sont pas nécessairement les mêmes que celles qui permettent de parvenir à un discours cohésif.

---

<sup>64</sup> Il existe trois critères de productivité permettant de dire si une forme donnée est fonctionnelle : adéquation à la norme (forme correcte), fréquence modérée et contrastivité (usage contrastif).

Pour ce qui est de notre étude, la prise en considération des productions d'enfants à partir de 4 ans permet de se concentrer sur d'autres problèmes du langage enfantin, au-delà des **fautes (erreurs)** grammaticales.

En effet, à partir des stades avancés, c'est-à-dire à partir de 5 ans environ, les enfants acquièrent les fonctions pragmatiques : les règles associées au langage qui déterminent les choix des expressions appropriées suivant le **lieu** et l'**interlocuteur**. Ces règles seront déterminantes dans une situation de production de récit en l'absence de connaissances partagées avec l'interlocuteur. Il s'agira donc d'acquérir la fonction indexicale du langage – prendre en compte le contexte ou le co-texte, et calculer l'état des connaissances de l'interlocuteur afin que la production qui en résulte contienne toutes les informations nécessaires à la bonne compréhension de l'interlocuteur. L'enfant doit passer du langage **égoцентриque** (Piaget 1923) au langage socialisé caractéristique du fonctionnement adulte qui a pour objet de fournir à un interlocuteur une information relativement précise en tenant compte du contexte (fonctions pragmatiques). Il devra savoir évaluer constamment l'état des connaissances de son interlocuteur afin de conserver un équilibre : ne pas en dire trop, ni trop peu. Il devra maîtriser la fonction référentielle jakobsonienne dont va dépendre, entre autres, sa compétence de communication (fusion des racines représentationnelles et communicatives du langage). Nous en parlerons (*infra*), après avoir donné un bref aperçu de différentes théories d'acquisition dans le chapitre suivant.

Depuis les années 1970, le développement de la compétence communicative de l'enfant a été l'objet de nombreuses études, par exemple, Ervin-Tripp & Mitchel-Kernan (1977), Applebee (1978), Shugar (1983), Kuczaj (1984), Schiefelbusch & Pickar (1984), Shugar & Bokus (1988), Przetacznik-Gierowska (1987), De Weck (1991), Hickmann (1995), qui portent sur le développement du discours compris comme des comportements langagiers, oraux ou écrits, dans un contexte situationnel donné. Les pionniers de la recherche sur le langage des enfants sont Slobin (1973), Bloom (1970, 1973), Bowerman (1974), Ervin-Tripp (1973), Karmiloff-Smith (1979, 1981). Ils montrent tous le lien qui existe entre le développement cognitif et l'acquisition du langage. Nous en parlerons en 3.2.2. *infra*.

En ce qui concerne les études sur l'acquisition de la détermination nominale par les enfants, nous pouvons citer celles, par exemple, de Brown (1973), Maratsos (1976). Karmiloff – Smith (1979) dresse des tendances générales de l'acquisition par l'enfant (de 2–11 ans) de la plurifonctionnalité des déterminants.

### 3.2.1. Comment les enfants entrent dans le langage<sup>65</sup> : quelques théories d'acquisition

De nombreuses théories d'acquisition (innéistes, socio-pragmatiques, cognitives, processuelles, constructivistes) visent à rendre compte du processus par lequel l'enfant parvient à déchiffrer le code grammatical de sa LM et l'utiliser efficacement. Deux d'entre elles ont laissé une empreinte : la théorie innéiste<sup>66</sup> et cognitive.

Des théories ou études qui prennent en compte des facteurs cognitifs et/ou sociaux rejettent l'idée d'un savoir linguistique inné. Bowerman (1990), par exemple, critique la théorie innéiste en postulant que les enfants **apprennent** les associations sémantiques/syntaxiques qui caractérisent leur langue. Selon elle, l'enfant ne possède pas au début de notion de sujet ou d'objet mais apprend à travers la syntaxe (l'ordre des mots, par exemple) le rôle d'agent ou de patient : "linking rules are learned [...] : at a relatively advanced age, the children began to produce errors that are best interpreted as overregularizations of a statistically predominant linking pattern to which they had become sensitive through linguistic experience" (*ibid.* : 1253).

Selon la théorie cognitive (Piaget et ses disciples, Sinclair, Berthoud-Papandropoulou), le développement cognitif constitue le fondement de l'apprentissage du langage qui s'applique au traitement de l'input linguistique.

Les principes opératoires de Slobin tentent de comprendre comment l'enfant traite l'information linguistique (approche processuelle). Tout en associant des théories cognitives générales et celles propres au langage, il définit une série de principes qui agissent comme filtres perceptuels dont les enfants pourraient se servir pour acquérir la grammaire. Ainsi, il faut prêter attention à la terminaison des mots, à l'accentuation, aux premières syllabes, à tout ce qui est perçu comme « saillant ». La fréquence d'occurrences de chaque mot est également jugée importante.

---

<sup>65</sup> Nous faisons allusion au titre du livre de Karmiloff & Karmiloff-Smith (2003) auquel nous renvoyons pour plus de détails et des observations critiques sur les théories d'acquisition (*op. cit.* : 118-160).

<sup>66</sup> Élaborée par Chomsky depuis les années 1950, qui postule que les enfants naissent dotés d'une « Grammaire Universelle » et possèdent des mécanismes spécialisés dans l'apprentissage du langage, se déclenchant au contact d'une langue particulière.



Le premier résultat de ces analyses constitue la grammaire de base des enfants (grammaire de la performance) et non pas la grammaire des adultes.

La conception socio-cognitiviste (socio-pragmatique) de Vygotsky (1962) considère les facteurs sociaux comme déterminants pour le développement du langage. C'est dans et par l'interaction avec le milieu physique et social que l'enfant construit des schèmes représentatifs et communicatifs qui s'intériorisent progressivement et deviennent la « pensée ». L'acquisition du langage s'insère dans un système de conventions sociales qui la déterminent. Voir aussi Bruner (1983), Mandler (1982).

Le modèle de compétition de Bates et MacWhinney, élaboré dans les années 1980, part du constat qu'il existe de grandes variations individuelles d'un enfant à l'autre dans le processus d'acquisition d'une même langue à côté d'un fond commun à toutes les langues. Les langues disposent de moyens linguistiques, appelés « indices » (éléments lexicaux, marques morphologiques, ordre des mots et intonation) qui permettent une représentation et transmission optimale de contenus sémantiques et pragmatiques. Ces indices sont en compétition les uns avec les autres et leur degré d'importance est variable selon les langues. La quantité et le type de traitement qui doivent être consacrés à un indice définissent son « coût ». La tâche de l'apprenant sera donc de rééquilibrer le coût relatif de l'indice et sa validité.

En tout état de cause, les différentes théories socio-cognitivistes d'acquisition mettent l'accent sur le fait que les acquisitions linguistiques ne peuvent pas se baser uniquement sur les structures linguistiques. Une base pragmatique est nécessaire pour déterminer les caractéristiques formelles et fonctionnelles du langage, elle-même liée aux facteurs cognitifs et/ou sociaux, et mettre en place des stratégies d'apprentissage. Par conséquent, nous adoptons les postulats de certains acquisitionnistes selon lesquels l'acquisition du langage est un complexe processus d'interaction entre des prédispositions innées initiales, qui se concrétisent au fil du développement cognitif et social de l'enfant, et l'input linguistique.

### 3.2.2. Le développement linguistique en regard du développement cognitif (et social) de l'enfant

Nous partons donc du postulat selon lequel l'acquisition du langage est étroitement liée au développement cognitif (qui va de pair avec le développement social) de l'enfant. Le développement cognitif façonne la compétence communicative de l'enfant qui commence son activité langagière par des opérations simples (répétitions, remplacements, associations) à partir du discours de l'adulte. En suivant son intention sémantique, il cherche activement des moyens linguistiques manquants. C'est avec l'aide de l'adulte qu'il construit son discours. L'enfant écoute l'adulte, répond à ses questions (qui apportent des éléments linguistiques nouveaux) et développe ainsi sa compétence communicative en profitant du « matériau linguistique » de l'adulte pour encoder dans une structure grammaticale ses connaissances du monde. Il construit son langage en interaction et se rapproche peu à peu du langage des adultes (*cf.* Shugar & Bokus [1988], par exemple, sur les interactions enfant – adulte). Il est toutefois très tôt capable d'y introduire des innovations et des changements.

En bref, l'enfant acquiert progressivement les catégories cognitives (exprimées de diverses façons dans les langues) qui doivent être acquises en tant que telles au préalable. Par exemple, pour pouvoir marquer le temps grammatical de façon appropriée (par rapport au contexte), l'enfant doit disposer du concept de temps (*cf.* Klein 1989).

La connaissance du monde et la compétence linguistique « en éclosion » permettent à l'enfant d'exprimer ses pensées et, vice versa, la verbalisation influence sa façon de penser. En effet, la relation entre le développement cognitif et linguistique n'est pas unidirectionnelle, allant du cognitif au linguistique. Le langage opère, certes, sur une base cognitive déjà établie, mais cette base sera à son tour influencée par l'utilisation du langage. L'acquisition d'éléments ou de structures linguistiques nouvelles le mènera à une nouvelle classification de son expérience, à l'élaboration de nouvelles catégories de pensée (*cf.* Schlesinger 1974). Cette réciprocité se manifeste d'une manière créative dans l'adaptation de l'outil - langue à la situation de communication.

Ainsi, la variable **âge** définit en premier l'acquisition de la LM, à côté d'une autre variable importante : **langue**.

En effet, même si l'évolution cognitive universelle sous-tend l'acquisition, la langue particulière en cours d'acquisition influe conjointement sur le rythme et le cours du développement de ses locuteurs. La langue filtre et/ou canalise l'information, incitant les locuteurs à prêter plus ou moins attention à différents aspects de la réalité, qui deviennent de la sorte plus ou moins saillants et accessibles. Il faut donc tenir compte de l'existence des capacités spécifiques à la faculté de langage et/ou de l'incidence de la langue sur le processus développemental. Notre façon de conceptualiser le monde diffère (notre système conceptuel-intentionnel). L'apprentissage pourrait aller de la compréhension progressive des concepts à travers la forme linguistique. La manière dont une langue particulière exprime les relations spatiales, par exemple, influence de façon significative la manière dont les enfants pensent/comprennent la spatialité (*cf.* Bowerman & Choi 2001).

Les systèmes des langues naturelles se conforment nécessairement aux mêmes principes d'économie et ne varient que lorsqu'ils y sont contraints par les propriétés spécifiques de leur morphologie, syntaxe et lexique. L'acquisition du langage est donc un processus dynamique : le système de pensée engendre un certain type de grammaticalisation et le système de la langue oblige à faire tels ou tels choix pour exprimer la pensée.

Nous parlerons de variation en ce qui concerne les différentes façons de référer en français et en polonais.

L'enfant fournit en tout cas un travail important à partir duquel il prend graduellement conscience des relations qui existent entre les formes disponibles dans sa langue, leurs fonctions multiples et leurs contextes d'utilisation. La dépendance du contexte constitue l'une des caractéristiques essentielles des langues naturelles (fonction indexicale du langage). Elle se manifeste par exemple dans l'emploi des déictiques dont l'interprétation dépend des paramètres du moment de l'énonciation (conception élaborée par Bühler [1934], puis par Benveniste [1946-1966]), mais également des anaphoriques à travers lesquelles se manifeste la fonction intradiscursive.

La prise en compte du contexte, y compris les connaissances de l'interlocuteur, pose des problèmes spécifiques dans l'acquisition de l'enfant. Elle fera l'objet du paragraphe suivant.

### 3.2.3. La cohésion discursive dans les productions d'enfants : la référence aux entités

Décrire la construction du discours par l'enfant exige de considérer deux variables qui la déterminent : l'âge et la langue. L'enfant, avec l'âge, va comprendre l'importance de la prise en compte du contexte, donc du lieu et de l'interlocuteur. La langue qu'il acquiert va également influencer sur la fixation des concepts.

Comme nous l'avons dit en 2.6., l'organisation des thèmes et des plans de texte (superstructures textuelles) est acquise progressivement. Cette acquisition reflète le développement progressif des opérations cognitives et langagières, qui accompagnent la socialisation de l'enfant. L'enfant est en effet confronté à des situations d'interaction de plus en plus diversifiées quant aux destinataires et aux buts. Il va par conséquent construire des productions plus variées et plus complexes, passant des productions de nature essentiellement dialogiques, en prise directe avec la situation de production, aux productions monologiques.

Parallèlement, à côté de l'acquisition progressive des différents types de discours, on observe la progression des connaissances relatives aux compétences textuelles générales, qui ne sont pas liées à un type de texte (discours) donné. En d'autres termes, à côté de l'acquisition de ce que c'est un récit, les enfants doivent acquérir un certain nombre de procédés nécessaires à la cohésion textuelle. La progression dans le maniement des anaphores, par exemple, constitue une composante importante du développement de la compétence textuelle.

Rappelons cependant que même si cohérence (narrative) et cohésion jouent des rôles assez distincts l'un de l'autre, elles sont intimement mêlées l'une à l'autre et entretiennent des relations dynamiques. L'enfant doit apprendre à coordonner simultanément les deux (*cf.* ch. II).

En ce qui concerne la référence aux entités, l'enfant doit choisir des expressions adéquates pour introduire et maintenir la référence à ces entités dans le récit. L'adéquation des expressions linguistiques traduit la prise en compte des connaissances de l'interlocuteur : le référent dont on parle n'est pas connu par l'interlocuteur, connu à travers la connaissance du monde ou déjà introduit. L'interlocuteur doit pouvoir déduire de la forme linguistique l'ensemble de ces informations :

"Telling a narrative requires that the narrator organize speech in such a way that his utterances are interpretable for the listener." (Hickmann 1995 : 197)

Un locuteur compétent utilise telle ou telle forme ou expression linguistique en fonction des connaissances présupposées entre lui et son interlocuteur – "part of knowing a language is knowing how to impart one's perspective" (E. V. Clark 1990).

La distinction entre information nouvelle et information ancienne joue en effet un rôle important dans la communication. Elle trouve des expressions variées dans différentes langues (moyens lexicaux, syntaxiques, intonationnels). Clark & Haviland (1977) parlent de "*given – new contract*" – il s'agit d'une stratégie tacite que les interlocuteurs appliquent durant la communication – et supposent que l'information « ancienne » soit identifiée **avant** l'information « nouvelle » (ce qui n'est pas toujours le cas). Le locuteur marque syntaxiquement l'information ancienne ("*given information*") lorsqu'il pense qu'elle l'est pour son interlocuteur, et l'information nouvelle ("*new information*"), de façon à ce que celui-ci puisse les identifier. Ce « contrat » suppose des (inter)locuteurs coopératifs. [Cf. aussi Haviland & Clark (1974).] La structure topique – focus peut contribuer à remplir ce contrat. Mais d'autres procédés peuvent s'y ajouter, ou bien le remplacer, comme le choix de l'article ou la pronominalisation. Dans les langues à articles, une fois le référent introduit avec un SN indéfini, le locuteur peut ensuite y référer en utilisant des formes définies ou pronominales (ou zéro), formes qui peuvent être interprétées uniquement en co-texte. Cela pose une difficulté considérable pour la compréhension des productions de jeunes enfants qui ne sont pas en mesure de définir la perspective de l'autre (leur interlocuteur) et de la prendre en considération en transmettant l'information. En d'autres termes, la conceptualisation de la connaissance partagée ou non-partagée n'est pas encore en place (le degré de présupposition des référents).

Kail & Hickmann (1992) ont testé l'influence des connaissances partagées ou non sur le marquage de l'information nouvelle et ancienne dans le discours, dans deux situations expérimentales. Dans la première, l'enfant regarde avec l'interlocuteur l'histoire et la raconte. Dans la deuxième, l'interlocuteur a les yeux bandés : le but est donc de ne pas s'appuyer sur le contexte extra-linguistique mais sur des formes linguistiques<sup>67</sup>. Les enfants de tous les âges

---

<sup>67</sup> Par ailleurs, la situation d'énonciation influe sur la longueur et la complexité du récit. Les études de Bokus (1978, 1989) montrent que l'enfant construit des récits moins longs en situation de connaissance partagée – l'enfant et l'adulte regardent ensemble le film ou l'image. Par contre, lorsque l'adulte demande de lui raconter le

différencient ces deux situations et utilisent plus de formes indéfinies pour introduire les référents en l'absence de connaissances partagées. Cependant, des changements ont été observés à travers les âges : à 6-7 ans les enfants utilisent les déterminants définis et indéfinis en l'absence de connaissances partagées, à 9 ans, ils utilisent l'indéfini en l'absence de connaissances partagées, et le défini dans la perception conjointe, à 11 ans, ils utilisent les indéfinis dans les deux situations pour introduire les référents.

En bref, les enfants de 4 ans ignorent l'interlocuteur : ils n'adaptent pas leur discours en fonction de lui. La structuration de l'organisation informationnelle, du point de vue de l'accessibilité du référent, n'est donc pas optimale. Ils découvrent le concept de la connaissance partagée ou non jusqu'à 7 ans, mais ne l'intègrent complètement qu'à partir de 9 ans : l'âge où ils l'utilisent efficacement dans le discours (voir aussi Hickmann 1996, Berman & Slobin 1994 : « *L'histoire de la grenouille* »).

Ces problèmes sont directement liés à l'ancrage du discours dans le contexte immédiat de l'énonciation. L'enfant passe d'abord par un stade où il utilise le langage au *hic et nunc*. Le contexte immédiat joue un rôle important dans l'acquisition initiale (*Pregrammatical* [Berman 1986, 1988], *Basic Child Grammar* [Slobin 1985]).

En effet, les études qui portent sur le développement des ancrages discursifs chez les jeunes enfants (Keenan & Schiefflin 1976, Karmiloff-Smith 1981, Hickmann 1987) soutiennent toutes la prééminence des stratégies déictiques pour référer à des objets ou à des événements. Pour Hickmann (1987), les premières mentions d'un référent sont toujours déictiques, même lorsqu'elles sont accompagnées d'indéfinis dans des expressions répétées – *a battery, a battery* ou dans des constructions particulières (étiquetages) où le déterminant indéfini fait partie du prédicat et « nomme » le référent *c'est un x, le x de x* – ou encore dans des expressions existentielles comme *here's a dog*. Selon cet auteur, les enfants n'introduisent pas de référents qui ne soient présents ou perceptibles dans l'univers spatio-temporel partagé avec leur interlocuteur.

---

film (ou de décrire l'image) qu'il ne connaît pas, l'enfant se sentant considéré comme une source compétente d'informations produit des récits plus longs.

De même, l'utilisation des pronoms est d'abord déictique. Chargés d'assurer la cohésion, ils doivent trouver leur ancrage dans le contexte linguistique même. Or dans les productions des enfants, la chaîne des pronoms reste souvent ambiguë si l'on s'en tient au contexte linguistique – les pronoms sont interprétables dans le contexte extra-linguistique auquel l'enfant réfère. Les même formes pronominales successives peuvent d'ailleurs ne pas renvoyer à la même entité, la rupture thématique devant être inférée par l'interlocuteur : l'enfant, éventuellement distrait par un objet ou un événement qu'il note dans son environnement physique, peut brusquement changer de topique sans marquer explicitement ce changement. Cela reflète une indexicalité généralisée du discours infantin.

Cette dépendance de la situation d'énonciation est corroborée par Karmiloff-Smith (*op. cit.*). Les pronoms, employés parfois en série, ne renvoient pas au SN antécédant, mais à l'entité qu'ils représentent, elle-même perceptible dans l'univers du discours. Son étude a également démontré que pour surmonter l'ambiguïté de la référence pronominale, les enfants (de 6/7 ans) ont tendance à réserver la place de sujet dans chaque phrase au seul personnage principal – stratégie appelée **contrainte du sujet thématique**<sup>68</sup>.

Outre l'incapacité de se détacher de la situation d'énonciation et de prendre en compte les connaissances de l'interlocuteur, l'enfant éprouve des difficultés à exprimer, à l'aide des moyens linguistiques adéquats, les relations (chrono)-logiques entre les différents événements de l'histoire et ce n'est qu'à 4 ans qu'il amorce la construction du récit proprement dit (*cf.* 2.6.).

Pour résumer, l'établissement de la référence et les changements référentiels requièrent, outre les formes linguistiques liées à la définitude et à la pronominalisation, des capacités d'ordre général. Il s'agit de la mémoire, de la chronologie, des connaissances présupposées avec l'interlocuteur, de la perspective de l'interlocuteur. Le développement des compétences de « haut niveau » - telle la gestion thématique – se fait donc par substitution progressive de moyens intralinguistiques aux moyens extralinguistiques.

---

<sup>68</sup> Cela est lié aux récits **fictifs** représentant une difficulté pour l'enfant qui doit traiter simultanément la structure du récit et le contenu de l'histoire (la cohérence en souffre). Pour pallier cette difficulté les enfants ont donc recours à la stratégie du sujet thématique : leur histoire se limite à un seul protagoniste principal. L'enfant peut ainsi se concentrer sur l'intégration des événements autour d'un seul point de vue.

En bref, la cohésion discursive chez l'enfant dépend principalement des capacités non-strictement linguistiques, contrairement aux adultes en L2. Cela sera abordé dans la section suivante.

### **3.3. L'acquisition de la langue étrangère**

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement du langage chez l'enfant va de pair avec son développement cognitif et social. Pour ce qui est de l'apprenant adulte en L2, sa particularité réside dans le fait qu'il a déjà atteint la maturité cognitive – il se trouve face à une tâche essentiellement linguistique. Il s'ensuit qu'il peut s'appuyer, dès le début de l'acquisition, sur différents ensembles de connaissances que l'enfant ne possède pas au départ. Il maîtrise déjà sa LM, c'est-à-dire les moyens formels de cette langue ainsi que les catégories sémantiques et cognitives (deixis, causalité, modalité, etc.) qui les sous-tendent – il peut donc faire appel à cet ensemble de connaissances. Par ailleurs, il connaît les règles et les contraintes de la communication linguistique. Il sait dans quelle mesure il peut se servir des éléments extra-linguistiques de la communication (environnement physique, contexte), des capacités inférentielles de son interlocuteur (*contrat given-new*, par exemple). Il sait également que ses connaissances peuvent ne pas être partagées par l'interlocuteur. Cette dernière contrainte l'obligera à acquérir les moyens concrets pour se faire comprendre. Il a enfin – ou plutôt croit avoir – certaines connaissances de la LC, aussi limitées, voire fausses, soient-elles, par rapport aux locuteurs natifs de cette LC.

Par conséquent, les variables qui déterminent la construction du discours en L2 sont foncièrement différentes par rapport à l'acquisition enfantine qui dépend de l'âge (et de la langue). En acquisition L2, il faut prendre en compte les langues en présence : LS et LC, ainsi que le système intermédiaire – le lecte d'apprenant – qui fonctionne selon ses propres lois. La présence de deux langues (au moins) oblige à préciser certaines spécificités de l'acquisition en L2 par rapport à l'acquisition de la LM.

Ainsi, dans ce qui suit, nous allons parler du lecte d'apprenant (interlangue), de l'influence de la LM sur l'acquisition en cours et des problèmes spécifiques de l'acquisition du SN.



### 3.3.1. L'interlangue

L'acquisition d'une LE peut être conçue en termes de structures successives, au même titre que le développement cognitif tel qu'il est décrit par Piaget, au même titre que l'acquisition de la LM en liaison avec le développement cognitif. L'existence de constants parmi les phénomènes qui jalonnent l'évolution de la LE en cours d'acquisition permet d'introduire la notion d'interlangue<sup>69</sup> (IL) (Selinker 1972). On définit l'IL comme un système spécifique ayant ses propres règles, générées à travers des processus qui ont pour fonction d'apporter une solution à un problème de type linguistico-cognitif. L'interlangue est différente à la fois du système de la LM de l'apprenant et du système de la LE apprise. Cette définition est basée sur une apparente contradiction : une IL est bien, à un moment donné, un système possédant ses propres règles. Elle est aussi un système où sont inscrites ses propres capacités d'évolution (sauf cas de fossilisation). Ce qui la caractérise donc, c'est de posséder à la fois des propriétés de stabilité et d'instabilité (Py 1980, Gaonac'h 1984).

Les résultats de l'approche dite des « lectes d'apprenants » (c'est-à-dire IL) (Klein 1989) dégagent en effet des performances de l'apprenant une certaine systématisme descriptible à un moment donné de l'acquisition, ainsi qu'une série de transitions, systématiques elles aussi, qui se rapprochent à terme d'une norme cible (la « norme » à laquelle il est exposé). L'observation des lectes d'apprenants permet de définir des paliers (et itinéraires) acquisitionnels.

#### *Définition des niveaux*

Les travaux (études **transversales**) de Klein & Dittmar *et coll.* dans « Heidelberger Pidgin – Deutch Forschungsprojekt » : HPD (1975) ont abouti à construire une « grammaire de variétés » permettant de situer les locuteurs selon le degré de développement de leur système individuel. En s'appuyant sur l'ordre d'émergence de traits grammaticaux (par exemple, présence/absence d'un verbe dans la phrase, présence/absence de la copule *être*), ils ont pu formuler des critères qui ont permis de classer les locuteurs selon leur degré de compétence grammaticale (**niveaux d'acquisition**) de façon convergente pour les différents domaines grammaticaux.

Une suite naturelle pour vérifier ces hypothèses sur le parcours acquisitionnel était d'observer les mêmes sujets à différents moments de leur acquisition (études **longitudinales**

---

<sup>69</sup> Appelée aussi, selon les auteurs, « système approximatif » (Nemser), « dialecte idiosyncrasique » (Corder), « lecte d'apprenant » (Klein).

de la construction du système et de discours en situation). C'est ce que le projet européen ESF<sup>70</sup> (1981-1987) s'était proposé de faire, tout en élargissant l'étude à des locuteurs de divers couples de langues, pour aboutir à la définition des **ordres acquisitionnels**.

Étant donné l'instabilité et l'incomplétude des lectures d'apprenants, très différents au début de la LC, comme de la LS, ils ne pouvaient pas être définis selon les caractéristiques formelles des langues à apprendre. Il fallait reconstruire la systématisme interne de la langue de l'apprenant pour lui-même et non pas en référence à la grammaire et aux catégories de la LC, ou même de la LS. L'approche conceptuelle adoptée pour le projet a permis d'appréhender les lectures à un niveau indépendant des langues, à savoir celui des notions, en envisageant l'évolution des fonctions communicatives assumées par les productions de l'apprenant et les moyens linguistiques en fonctions des contenus à exprimer (cf. 1.1.1.).

Ainsi, dans le bilan du projet ESF, Klein & Perdue (1992 : 301-355) montrent que la structuration des énoncés se fait selon la progression suivante, indépendamment de la LC :

- organisation nominale des énoncés ("*nominal utterance structure*")
- structuration des énoncés autour du verbe non-conjugué ("*infinite utterance organisation*") qui est la « variété de base », caractérisée, entre autre, par cette absence de flexion. La morphologie flexionnelle et les structures hiérarchiques complexes, en particulier la subordination, sont absentes de cette variété. S'il existe une forme flexionnelle dans la variété de base, elle n'a pas la valeur fonctionnelle qu'elle prend en LC (cf. Klein & Perdue 1997). Le lexique est celui de la L2 et contient des items appartenant aux classes ouvertes, rarement aux classes fermées.

La variété de base constitue également un palier potentiel de fossilisation, puisqu'elle constitue un compromis entre la conceptualisation d'un (type de) discours et les moyens linguistiques disponibles – le « répertoire » – permettant à l'apprenant, dorénavant autonome, un « traitement prototypique » du discours (l'apprenant est minimalement autonome du point de vue communicatif)

- structuration à verbe fléchi ("*finite utterance structure*")

---

<sup>70</sup> Il s'agit de l'acquisition non-guidée. Mais, selon Véronique (1992), « étudier l'appropriation en milieu guidé ne signifie nullement traiter des phénomènes radicalement différents de ceux relevés en milieu non guidé » ( : 6); cf. aussi Klein (1989). On postule cependant que l'enseignement et les explications métalinguistiques facilitent la perception et l'analyse du système linguistique de la LC, ainsi que son intégration ultérieure dans l'interlangue de l'apprenant (cf. Ellis 1990, 1994).

- puis viendraient, selon Perdue (1993b), différents stades de grammaticalisation où l'apprenant organise la structure du texte selon sa LM, mais utilise les morphèmes grammaticaux de la L2.

Bartning (1997 : 20) postule un continuum d'acquisition qui commence par le stade pré-basique avec une structuration topique – focus autour d'un élément nominal (*cf.* Perdue 1996), la variété de base (*cf.* Klein & Perdue 1992) et des stades post-basiques, avec flexion morphologique et complexité syntaxique variables, où l'on pourrait inclure différents stades intermédiaires (les apprenants « post-basiques » du programme ESF qui développent une morphologie et parviennent aux stades de la subordination (*cf.* Dietrich *et al.* 1995 : 200)) et la variété avancée (*cf.* Bartning *op. cit.* : 9-50). Le niveau avancé se caractérise par une production plus ou moins « mise en grammaire » relevant du mode syntaxique. La syntaxe serait « adéquate », la morphologie plus déficiente, en fonction de la transparence du marquage morphologique dans la LC. En revanche, il y aurait (également) des différences dans les « grammaires sous-jacentes ». Perdue (1993b : 19) parle de « l'empreinte de la LM dans la façon de concevoir et d'organiser l'information ». Pour perdre le biais rhétorique de la LM, l'apprenant doit développer la conceptualisation de la LC, ce serait le dernier palier avant le bilinguisme.

En ce qui concerne les itinéraires d'acquisition, voir aussi Bartning & Schlyter (2004).

L'apprenant en L2 « fossilise » au moins une partie de sa L2 aboutissant ainsi à des formes/fonctions erronées. Autrement dit, certains domaines formels, cognitifs ou fonctionnels ne deviennent (deviendraient) jamais « natifs », par exemple l'emploi du PC/imparfait en français (Coppieters 1987, Kihlstedt 1998).

Cependant, les erreurs dans les productions d'apprenants ne sont pas toujours le résultat de la fossilisation. Bien au contraire, elles reflètent d'acquisition en cours et sont à considérer en termes de stratégies. Il s'agit d'activités cognitives ayant pour objet le traitement de données relatives à la LC, stratégies telles que (sur-)généralisation ou simplification, utilisées également par les enfants acquérant la LM, mais aussi le transfert, c'est-à-dire l'influence de la LM sur l'acquisition d'une L2.

### 3.3.2. Le transfert et l'erreur en L2

On a longtemps vu dans l'influence de la LM la principale cause des erreurs. Cette opinion a conduit à l'analyse comparée des langues selon l'idée sous-jacente qu'il serait possible de prévoir les erreurs commises le plus fréquemment grâce aux taxonomies des différences et des ressemblances entre langues naturelles. On espérait, comme l'affirmait Lado (1957), pouvoir déduire de l'analyse contrastive de la LS et la LC (« grammaires contrastives »), les difficultés d'acquisition, ainsi qu'assurer les progressions optimales de présentation des structures de la langue pour la planification de l'enseignement.

En effet, la coïncidence structurelle entre L1 et L2 peut faire accélérer l'acquisition. On pourrait parler de **transfert positif** : utilisation des structures de la langue initiale aboutissant à un énoncé correct dans la L2. Ce phénomène reste néanmoins difficile à affirmer puisque l'emploi de telle ou telle forme peut être simplement le résultat de son acquisition « normale ». Dans le cas contraire (différences structurelles), la connaissance de la L1 gêne l'acquisition de la L2 – on parle alors de **transfert négatif** (interférence).

On peut également parler de **transfert conceptuel** défini comme une empreinte conceptuelle de la LM due à la conception du temps, de l'espace, de la modalité, de la Définitude, etc., spécifiques à cette langue. Le transfert peut aussi s'effectuer par rapport à la tâche : prendre en compte l'interlocuteur, mettre en place la superstructure du récit, par exemple, comme dans la LM.

Cependant, les apprenants ne font pas toutes les fautes prévues par l'analyse comparée et inversement, certaines fautes qu'ils commettent ne sont pas prévues par cette même analyse : l'analyse comparée ne peut donc pas expliquer l'ensemble des fautes (*cf.* Selinker *op. cit.*, Dulay & Burt 1974). Une raison majeure de l'échec relatif de l'analyse contrastive est, comme l'affirme Klein (1989), que les similarités et différences entre deux systèmes linguistiques (fait intéressant du point de vue linguistique) – objet de la linguistique contrastive, et le **traitement** des moyens linguistiques dans la production et la compréhension réelles (acquisition) sont deux choses très différentes.

Ce qui importe, c'est la façon dont l'apprenant appréhende la structure linguistique dans la compréhension et la production. La simple comparaison de structures peut induire en erreur, même si elle apporte un éclairage important sur la façon dont les langues conceptualisent les différents domaines référentiels. Parallèlement, pour un apprenant

possédant une LM donnée, une structure en LE peut être facile à percevoir mais difficile à produire, ou l'inverse.

Par conséquent, les prédictions sur d'éventuels transferts devraient être basées non pas sur la comparaison des propriétés structurales des langues, mais sur la façon dont l'apprenant les traite. Kellerman (1979) parle du concept de « distance perçue ». Plus un phénomène est considéré prototypique (non-marqué), plus il est transférable – ces deux phénomènes distincts interagissent (Kellerman 1980). Lors de l'acquisition d'une langue très proche par exemple, on observe dans la production des débutants des occurrences des classes fermées absentes par ailleurs – l'apprenant hispanophone du français utilise les articles dès le début – il y a transfert de l'espagnol (même phénomène observé chez les suédophones).

Certaines erreurs sont systématiques quelle que soit la LM des apprenants, comme, par exemple, le placement du verbe allemand en position finale. Le transfert présumé est donc vraisemblablement dû à d'autres contraintes, plus universelles (*cf.* Meisel 1983).

Le transfert n'est donc pas une chose si évidente que l'analyse contrastive le laissait croire : très généralement, on ne peut « transférer » un mot ou une structure que si l'on perçoit, donc, si l'on est à même d'utiliser, une « équivalence » dans la langue cible (*cf.* Perdue & Deulofeu, 1986). En d'autres termes, pour qu'un apprenant soit capable de commettre une erreur de transfert, il faut qu'il sache déjà beaucoup de choses sur la LE. Ce qui a frappé l'ensemble des chercheurs c'était le peu d'influence univoque de la LM dans la variété de base. Pour les apprenants qui dépassent ce stade, les itinéraires individuels divergent, car ils s'approprient les catégories grammaticalisées spécifiques des différentes LC.

En contrepartie, on pourrait expliquer les erreurs par les procédures actives de l'apprentissage de la L2, stratégies de découverte et d'élaboration, comme la (sur)généralisation ou la simplification des règles de la LC (Dulay & Burt 1974) – à l'instar de ce qui advient de la LM acquise par l'enfant. En ce sens, il s'agit d'un recouplement du processus de la langue originelle.

L'approche conceptuelle a relativement délaissé l'analyse contrastive au profit de la « logique » de l'itinéraire acquisitionnel de l'apprenant (Giacobbe 1992). Il s'agit de déterminer dans quelle mesure et pour quelles combinaisons de langues (perspective interlangue) l'organisation conceptuelle et grammaticale de la LS influent sur le processus de la grammaticalisation.

Voir aussi Odlin (1989) qui passe en revue l'ensemble des travaux sur le transfert interlinguistique dans l'apprentissage des langues.

### 3.3.3. La grammaticalisation et la conceptualisation en L2

#### *Grammaticalisation*

Les études acquisitionnelles dans l'approche conceptuelle situent les phénomènes appelés grammaticalisation (acquisitionnelle) au-delà du lecte de base. Les raisons qui poussent le développement jusqu'à ce niveau (y compris) sont expliquées par les **besoins de communication** de l'apprenant. En d'autres termes, certaines fonctions récurrentes doivent être exprimées quelle que soit la situation de communication. Les spécificités de la LC (et en même temps des transferts reconnaissables) interviennent après et correspondent au développement des catégories grammaticales de cette langue.

Pour Giacalone-Ramat (1993 : 195) la grammaticalisation acquisitionnelle « vise à la convergence avec les règles de la LC ». Il s'agit du développement productif, en direction de la LC, des classes fermées qui s'accompagne de la complexification des schémas d'énoncé attestés. L'apprenant cherche à combler les insuffisances pour assurer la cohésion discursive (mouvement référentiel) (*cf.* Perdue 1995). Cette grammaticalisation peut avoir pour moteur la motivation psycho-sociale (appelée traditionnellement « intégrative »), structurale (forme avant fonction : le développement dans un domaine de la grammaire entraîne d'autres) et/ou communicationnelle (fonction avant forme, appelée aussi « instrumentale »). Cette dernière est celle qui sous-tend aussi le développement jusqu'au lecte de base : la nécessité d'exprimer certaines fonctions motive l'acquisition de nouvelles formes.

Pour que l'apprenant atteigne totalement une production correspondant à l'organisation de la LC, il doit maîtriser – étape finale – les fonctions discursives des catégories grammaticales, comme le suggèrent les travaux de M. Lambert, par exemple.

#### *Conceptualisation*

On peut supposer que l'apprenant adulte en L2 conceptualise la totalité de l'information à transmettre (définie par la *quaestio* à laquelle répond le type de discours) sans difficulté. Il fait le même travail de planification et de formulation que pour ces mêmes activités en LM. Autrement dit, il sélectionne dans sa mémoire les informations à exprimer,

décide de l'ordre de présentation de ces informations et les met en langage. Et c'est la mise en mots (« en grammaire ») qui lui pose plus ou moins de problèmes.

Cependant, des difficultés apparaissent lorsque la L2 grammaticalise (différemment) des concepts que la LM de l'apprenant ne grammaticalise pas. C'est le cas, par exemple, de la grammaticalisation de la Définitude en français vis-à-vis du même concept et son expression linguistique en polonais (*cf.* 1.2.1.-2.).

Ainsi, étant donné que les formes grammaticales expriment les catégories de pensée (Boas 1938), chaque système linguistique impose des exigences quant aux choix conceptuels. Des catégories grammaticalisées spécifiques à une langue constituent un des principaux paramètres déterminant la conceptualisation. Elles jouent le rôle de filtre pour les choix conceptuels préalables à la mise en mots (Carroll & Stutterheim 1997, Talmy 1987, Slobin 1991, Gumperz & Levinson 1996).

La tâche de l'apprenant est d'étudier la « spécificité grammaticale » de la langue qu'il acquiert à travers le fonctionnement des distinctions sémantiques à l'intérieur d'un domaine notionnel et le choix des catégories sémantiques et cognitives qui sont grammaticalisées dans cette langue. Il doit enfin identifier « ce qui rapproche et ce qui différencie deux langues [LS et LC] du point de vue de la sélection et de la délimitation des concepts grammaticaux » (Jakobson 1963 : 81). Lorsque les deux langues se différencient dans la sélection des concepts grammaticaux, l'apprenant doit soit supprimer, soit créer des distinctions obligatoires par rapport à sa LM. S'il réussit, il finit par s'approprier les nouvelles distinctions grammaticales de la LE (et, peut être, de nouvelles distinctions conceptuelles).

La solution intermédiaire consiste à créer, grâce au matériel linguistique de la LC, des moyens idiosyncrasiques pour exprimer les distinctions grammaticales de sa LM – il y a transfert d'une fonction de LM vers une structure de LC.

La spécificité grammaticale influe en dernier lieu sur l'organisation des discours (perspective de planification, variable selon les tâches) – il existe des différences fondamentales dans l'organisation de l'information, mêmes dans des langues appartenant à la même famille typologique (*cf.* Carroll 1993, Carroll & von Stutterheim 1993). Les apprenants ne peuvent atteindre la compétence des natifs que s'ils ont acquis les principes qui régissent l'organisation de l'information dans la LC, en plus des structures grammaticales qui l'encodent.

En bref, la grammaticalisation acquisitionnelle ne peut être efficace sans une conceptualisation conforme aux exigences dictées par la L2 en cours d'acquisition.

#### 3.3.4. La cohésion discursive en L2 : la référence aux entités

Lorsque l'adulte apprend une LE, il a accédé depuis longtemps aux différentes stratégies intralinguistiques d'établissement et de construction des chaînes référentielles dont il maîtrise les marques linguistiques en L1. La question se pose alors de savoir comment il acquiert les moyens de planification locale du message qui, eux, dépendent surtout des catégories grammaticalisées spécifiques à chaque langue, donc de la LE.

En ce qui concerne la référence aux entités, il s'agit de la maîtrise du paradigme du SN, y compris les formes pronominales. Les travaux antérieurs montrent que l'acquisition du « complexe nominal » en L2 se fait de manière progressive. Cette acquisition va de pair avec la complexification syntaxique. Klein & Dittmar (1979) ont établi l'ordre dans lequel apparaissent les éléments nominaux (et pronominaux) en allemand L2 dans le lecte des débutants (Italiens et Espagnols) :

"Simple nouns (proper nouns, class nouns without an article or modifier, etc.) precede pronouns in order of acquisition. In the beginning, noun phrases do not have any modifier or determiner. There is a steady process of elaborating complex noun phrases. Within the class of determiners, there is a continuous shift from simple numbers [...] and quantifiers [...] to articles ; i. e., numbers and quantifiers predominate at first ; articles occur mainly in later stages." (Klein & Dittmar *op. cit.* : 64)

Cet ordre d'acquisition se présente donc comme suit :

- 1) Ø N
- 2) NUM + N / ADJ + N
- 3) DET + N
- 4) DET + ADJ + N

Ces auteurs postulent une hiérarchie communicationnelle, c'est-à-dire ce qui est important du point de vue communicationnel. Il s'agit d'une hiérarchie des fonctions à l'intérieur du domaine référentiel des entités où la « référence pure » (N) est primordiale, et la quantification est (semble être) plus importante communicativement que la qualification.



Nous avons donc à un premier niveau une hiérarchie des fonctions communicatives qui interagit, au second niveau avec les moyens linguistiques disponibles (gamme de possibles). Cet ordre représente des urgences de communication par rapport aux moyens disponibles.

Toutes les langues du monde ont des moyens de référence disponibles concernant la quantification et la qualification mais non pas la détermination. Cela pose des problèmes spécifiques dans l'acquisition d'une langue comme le français où la détermination nominale est obligatoire. Les déterminants du nom, principalement les articles, possèdent une fonction importante – celle de marquer l'accessibilité du référent (information nouvelle, ancienne). Or, cette fonction n'est pas toujours marquée par les apprenants, ni par la majorité des langues. Par conséquent, la définitude peut être considérée comme un domaine fragile, appartenant aux traits spécifiques des langues (dont le français).

Les apprenants du programme ESF (1981-87) de la variété de base n'emploient pas d'articles de façon systématique. « On remarque souvent pour les référents spécifiques une économie d'emploi : il s'agit de l'utilisation de N par rapport à Art. + N. Dans le contexte pré-verbal, N a une valeur défini par défaut, et Art. + N se réalise un + N pour signaler un statut référentiel exceptionnel dans ce contexte. De même, en position post-verbale, on voit que N est indéfini par défaut, et Art. + N se réalise le + N pour signaler justement un statut référentiel exceptionnel » (Perdue 1995 : 149). Cette règle s'explique par la présence des SN sans déterminant introduisant un nouveau référent en focus, marquant ainsi la non-identifiabilité du référent. Le topique est réservé aux référents déjà introduits, donc connus (identifiables). Perdue (*op. cit.*) cite les travaux de Dietrich (1982) mettant à jour cette économie d'organisation, et le même type d'organisation en chinois.

Selon Klein & Perdue (1992, 1997), les propriétés de cette variété appartiendraient au noyau central de la capacité langagière humaine, tandis que certains phénomènes morphologiques absents de la variété de base, constitueraient des phénomènes moins centraux ou universels. Dans ce sens, la définitude (expression grammaticale de la Définitude) peut ne pas être considérée comme un phénomène ni central ni universel.

Les travaux de Hendriks (1998a, 2002) apportent des résultats intéressants quant à la fréquence des formes utilisées. Les apprenants chinois de trois langues qu'elle étudie (allemand, français et anglais) marquent de façon systématique l'information nouvelle en utilisant le marqueur de la LC (article indéfini) dès le premier niveau de compétences de son

étude. Autrement dit, il n'y a pas, d'après cet auteur, d'évolution en ce qui concerne l'organisation discursive (adéquation pragmatique). On observe par contre une augmentation de formes grammaticalement correctes (genre, par exemple) avec le niveau de compétences. Par ailleurs, les mêmes apprenants de l'allemand L2 utilisent beaucoup moins de Ø que les germanophones natifs. L'explication pourrait être que dans le souci de désambiguïsation de la référence, les apprenants la sur-explicitent. D'autre part, l'utilisation de Ø est plus restreinte en allemand qu'en chinois, et l'apprenant n'a pas été beaucoup exposé à des contextes d'utilisation de Ø.

Parallèlement, la présence des articles dans la LM faciliterait leur acquisition : les apprenants hispanophones et suédophones du français, par exemple, marquent dès le début l'information nouvelle et ancienne (du point de vue pragmatique). Cela montrerait le phénomène de transfert.

La désambiguïsation de la référence est le principal but des apprenants adultes en L2. En racontant une histoire en l'absence des connaissances partagées, ils utilisent les moyens dont ils disposent (aussi limités soient-ils) de façon efficace (ce qui les distingue des enfants en LM). Ils appliquent le contrat *given-new* en utilisant l'article indéfini pour l'information nouvelle et l'article défini ou des formes pronominales pour l'information ancienne. Ils ont par contre des problèmes de marquage du genre et du cas (s'il existe). Par conséquent, les formes employées sont correctes du point de vue pragmatique mais inappropriées par la forme grammaticale. Par ailleurs, ils sur-emploient des formes (plus) pleines lorsqu'il subsiste un doute de ne pas être suffisamment clairs pour l'interlocuteur (les formes nominales à la place des pronoms, les pronoms à la place de Ø). Cf. Hendriks (1998a, 2002), Hendriks & Hickmann (1998), Gullberg (1998).

D'après Klein & Perdue (1992), la « mise en mots », au niveau du lecte de base, reflète obligatoirement la conceptualisation la plus neutre de la tâche. Pour produire le récit, les apprenants appliquent la triple contrainte : suivre strictement l'ordre chronologique, garder la perspective de l'actant contrôleur et bâtir des chaînes anaphoriques sur ce référent. Cette planification (processus de haut niveau) permet de s'acquitter minimalement de la tâche avec des moyens rudimentaires.

Pour résumer, apprendre une LE c'est apprendre un nouveau système linguistique et, au travers de lui, un mode de représentation plus ou moins éloigné de celui qui a été construit

par l'intermédiaire de la LM. L'utilisation d'une LE constitue une activité mentale particulièrement coûteuse sur le plan cognitif, y compris pour des apprenants de niveau avancé, voire pour les quasi-bilingues.

L'apprenant focalise son attention sur la réalisation des processus de bas niveau (aspects phonétiques, syntaxiques, lexicaux), ce qui influe sur les aspects sémantiques de la tâche. Les processus de haut niveau en jeu dans les activités de langage – utilisation du contexte, référence à une structure textuelle typique, etc. – semblent en principe aisément transférables d'une langue à l'autre, et un tel transfert semble être intuitivement particulièrement utile pour compenser d'éventuels déficits des processus de bas niveau, plus spécifiques de chaque langue et donc dépendants du degré de maîtrise de la LC.

Il n'y a donc pas de difficulté spécifique de planification en LE (il y a bien transfert des compétences de planification de la LM en LE), mais les traitements intégratifs qui servent à construire une représentation cohérente des informations à transmettre ne peuvent être mis réellement en œuvre **de manière efficace** que s'ils sont supportés par une bonne maîtrise linguistique assurant un fonctionnement bien automatisé des processus de bas niveau. Ainsi, il faut atteindre un niveau d'automatisation tel que suffisamment de ressources cognitives puissent être dégagées pour l'accomplissement de la tâche.

Les problèmes rencontrés semblent donc ne pas relever directement d'un dysfonctionnement de traitement de bas niveau ou de haut niveau, mais sont un effet indirect d'une **automatisation insuffisante** des traitements de bas niveau.

### **3.4. Les similitudes et les différences entre l'acquisition de l'enfant (L1) et de l'adulte (L2)**

À 4 ans, les enfants maîtrisent déjà le système linguistique de leur LM, même si certaines fonctions ne sont pas encore en place. Ils comprennent et se font comprendre à travers le langage sans grandes difficultés. Les adultes au début de l'acquisition d'une LE possèdent, a priori, la maîtrise de toutes les fonctions de leur LM, syntaxiques et pragmatiques (discursives).

Cet état de choses constitue le point de départ pour étudier ce qui différencie les deux types d'acquisition.

Les études qui cherchent des similitudes et des différences entre l'acquisition LM et L2 sont, à notre connaissance, peu nombreuses<sup>71</sup>. Slobin (1993) compare la variété de base en L2 avec la grammaire basique de l'enfant (*Basic Child Grammar*). Les travaux de Hendriks et Hickmann sur la référence aux entités, au temps et à l'espace (Hendriks 1998a, b, 1999, Hendriks & Hickmann 1998, Hickmann & Hendriks 1999) visent à confronter systématiquement ces deux cas d'acquisition en comparant, par exemple, des phénomènes en cours d'acquisition d'une même LC (le français ou l'allemand) par des enfants (L1) et des adultes (L2) à partir d'une même tâche verbale complexe (narration initiée par une séquence d'images : "CAT story", "HORSE story").

Les chercheurs du projet dit « APN », dirigé par Watorek (2000-2002) étudient également la construction de discours (récit fictif et description spatiale) par ces deux types d'apprenants dans une perspective multilingue. Il s'agit d'analyser les productions d'enfants de 4, 7 et 10 ans et d'apprenants adultes débutants et avancés en L2, dans un cadre d'analyse unifié et en s'appuyant sur une méthodologie commune. Le choix de niveaux des apprenants découle des résultats de travaux antérieurs en L1 et L2. Le but principal du projet était de jauger le poids perspectif de deux variables : le développement cognitif de l'apprenant et la structure de la langue qu'il acquiert, en relation – pour l'apprenant adulte – avec la structure de la langue déjà acquise.

La présente étude s'inscrit dans ce projet.

Étant donné que le développement de l'enfant sur le plan cognitif se déroule en même temps que son développement linguistique, on peut supposer que l'acquisition de la LM implique un processus fondamentalement différent de l'acquisition d'une L2 à l'âge adulte. Ce qui distingue sans doute essentiellement les deux types d'acquisition, c'est la possibilité, pour l'adulte, de mettre en jeu des stratégies variées et à différents niveaux, avec une prise de conscience plus ou moins grande, en fonction de la situation de communication (ou d'acquisition).

La notion de stratégie, notion centrale du point de vue de la psychologie cognitive, permet de rendre compte des différentes situations d'acquisition. Le problème de l'apprenant

---

<sup>71</sup> Dimroth *et al.* (2003) ont observé, à partir de l'étude des premiers stades d'acquisition de la *finitude* en L1 et L2 (allemand, néerlandais), qu'il existe des similitudes frappantes entre la structure du processus d'acquisition chez l'enfant et chez l'adulte. Ils ont dégagé dans l'acquisition enfantine trois principaux stades : stade holistique, stade de l'organisation conceptuelle et stade de la liaison par verbe fléchi, qui correspondent à l'organisation nominale, la variété de base et la variété post-basique (que nous avons définies *supra*). La différence principale à ce niveau n'est pas celle de la structure, mais celle de la vitesse d'acquisition. Les enfants passent par ces stades acquisitionnels en quelques mois, les adultes mettent beaucoup plus de temps, voire ne réussissent pas, pour certains.

est de tirer le meilleur profit des matériaux linguistiques (et dans certains cas métalinguistiques) à sa disposition. Slobin (*op. cit.*) distingue trois principes opératoires en début d'acquisition : (1) faire simple avant de faire complexe, (2) utiliser tout ce dont on dispose et (3) se servir des moyens minimaux de façon maximale. Toutefois, comme le souligne Hendriks (2003), il faut définir ce qui est simple et ce qui est complexe pour chaque type de locuteur. Pour l'adulte, le simple signifie conceptuellement **saillant** dans la perspective de l'organisation du discours. L'enfant a, par contre, des problèmes dans l'organisation du discours. Donc, ce qui pose problème relève soit des facteurs linguistiques, soit de la conceptualisation de la tâche (donc liée aux capacités cognitives).

Lorsque l'apprenant adulte ne parvient pas à organiser l'information dans son discours en L2, ses difficultés résultent de la méconnaissance des formes linguistiques spécifiques de la L2, ou de la distance des relations formes – fonctions entre la LS et la LC. Les problèmes liés à la conceptualisation de la tâche ne se posent pas (du moins ne devraient pas se poser), puisque l'adulte en a la maîtrise. Il doit donc acquérir les moyens linguistiques (spécifiques à chaque langue) pour pouvoir appliquer les principes pragmatiques (plus ou moins universels) qui régissent l'organisation du discours (connaissances partagées, superstructure du discours, chaînes chronologico-causales et référentielles).

Les enfants semblent maîtriser assez bien les moyens linguistiques et certaines de leurs fonctions, mais ils sont encore en train d'acquérir les règles discursives (stratégies intradiscursives).

Dans les deux cas d'acquisition les apprenants ne peuvent pas toujours appliquer les règles dont ils disposent du fait de la surcharge cognitive. Si les adultes se focalisent sur le système linguistique, ceci les empêche alors de faire une planification au niveau discursif (« limitation de traitement » *cf.* Carroll 1992). Chez les enfants, la surcharge cognitive est liée aux stades de développement cognitif se manifestant également par rapport à la planification discursive.

En d'autres termes, nous pouvons dire que, dans l'acquisition de l'adulte, l'évolution de la L2 commence par le stade **pragmatique** – l'application des règles (principes) pragmatiques, et se déroule vers le stade **syntaxique** (syntactisation et morphologisation progressives), contrairement aux enfants en L1.

Slobin (*op. cit.* : 241) caractérise sommairement une des différences cruciales entre la tâche acquisitionnelle de l'enfant et de l'adulte :

"Basic Child Grammar [...] is limited to single-clause sentences anchored in the here-and-now. Speakers of ALA, however, begin with discourse needs that require *sequences* of utterances performing *a range of discourse functions*."

Ainsi, gérer le discours au moyen de stratégies intralinguistiques (par opposition aux stratégies extralinguistiques) suppose la mise en place, au niveau cognitif, d'opérations concrètes de décentrement et de relativisation, qui s'installent progressivement chez les enfants. Chez les adultes, les difficultés qu'ils rencontrent ne s'expliquent pas en termes de **stades cognitifs**, mais plutôt en termes de **coût cognitif**. Au début de l'apprentissage, trop occupé par des problèmes de formulation (manque d'automatisation), l'apprenant rencontre des problèmes à gérer seul et de manière efficace les objets de son discours.



## Chapitre IV. Objectifs et méthodologie

Après les considérations théoriques des parties précédentes et avant la partie empirique, nous allons reformuler et préciser nos objectifs de recherche (4.1.) et présenter le cadre méthodologique (4.2.).

### 4.1. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de notre étude est la comparaison de deux types d'apprenants – enfants *versus* adultes afin d'évaluer l'impact des facteurs **cognitifs** et **linguistiques** sur la production langagière. Nous tenterons de comprendre et d'expliquer un aspect de "the learner's problem of arranging words" (Klein & Perdue 1989) en fonction de son âge et/ou de la langue qu'il acquiert.

Tout apprenant se trouve face à une double tâche acquisitionnelle, en ce qui concerne la production langagière : combiner les unités de signification minimales pour former des constituants plus grands jusqu'au niveau de la phrase et définir les conditions dans lesquelles une phrase peut être actualisée comme énoncé dans un contexte situationnel et discursif. Ainsi, il doit maîtriser progressivement l'organisation phrastique (facteurs formels) et la contextualisation de ses énoncés (facteurs communicationnels).

L'interaction des facteurs formels et communicationnels pose des problèmes spécifiques à l'apprenant adulte en L2 et à l'enfant acquérant sa LM (ou L1). C'est donc la spécificité de cette interaction pour chaque type d'apprenant qui permettra de cerner le rôle du développement cognitif et de la langue dans l'acquisition.

Comme nous l'avons dit dans la partie théorique, le domaine qui nous intéresse particulièrement est celui des entités. La référence aux entités implique la maîtrise de la structure interne du SN et l'utilisation appropriée de ses réalisations en contexte. L'établissement et le maintien de la référence aux entités dans le discours sollicitent donc deux types de computations – les règles phrastiques et les règles de contextualisation. La forme du SN qu'utilise le locuteur en contexte doit permettre à l'interlocuteur de récupérer l'ensemble des informations concernant les traits intrinsèques de l'expression linguistique qui



désigne une entité (singulier ou pluriel, masculin ou féminin – lorsque ces informations sont codées grammaticalement) et sa fonction syntaxique (facteurs formels). Le locuteur doit par ailleurs décider du statut informationnel du référent – topical ou focal. Il doit également calculer l'état des connaissances de son interlocuteur et lui signaler en conséquence que l'entité est nouvelle ou ancienne. Le choix d'une expression référentielle plutôt qu'une autre dépend donc des facteurs relevant du degré auquel un référent peut être présupposé dans un contexte donné (facteur communicationnel).

De l'adéquation des moyens formels au contexte résulte un discours cohérent qui se traduit par la façon de gérer le mouvement référentiel : signaler que l'entité est nouvelle ou ancienne.

### *Les facteurs différenciant l'apprenant enfant de l'apprenant adulte*

Comme nous venons de le voir, la capacité à construire un discours cohérent est liée à la maîtrise des moyens linguistiques adéquats dans un contexte donné. Cependant, la tâche acquisitionnelle se présente différemment selon le type d'apprenant – enfant vs adulte. Tous les deux ont à acquérir les différentes réalisations du SN, mais l'adulte a l'avantage par rapport à l'enfant qu'il a déjà appris, à travers l'acquisition de sa LM, la nécessité de calculer l'état des connaissances de son interlocuteur en fonction du contexte (situationnel ou discursif). Autrement dit, l'adulte en L2 doit acquérir une nouvelle formulation – un nouvel appariement forme-fonction pour exprimer ses besoins de communication – sa tâche est surtout linguistique. Il dispose déjà d'un ensemble d'appariement forme-fonction dans sa LM et la question qui se pose est celle de savoir quelle est l'influence de ce savoir en LM sur la nouvelle projection forme-fonction en cours d'acquisition. S'il y a transfert, dans quelles conditions ?

L'enfant en L1, par contre, doit développer simultanément les deux ensembles de règles, formelles et communicationnelles (contextualisation). Dans la gestion du mouvement référentiel, par exemple, l'un des problèmes acquisitionnel de l'enfant est d'arriver à comprendre les conditions discursives qui exigent l'usage anaphorique du pronom. De très jeunes enfants s'expriment par rapport à l'**ici-et-maintenant** déictique et n'apprennent que graduellement à décentrer les opérations référentielles (Hickmann 1998, 2003).

Nous allons donc tenter de répondre à quatre questions fondamentales :

- Quel est le rôle de l'âge sur le développement linguistique ?
- Quel est le rôle de la spécificité de la langue sur ce développement ?

- Quel est le rôle du transfert dans l'acquisition d'une L2 ?
- La langue influe-elle sur le développement cognitif ?

## 4.2. Méthodologie : quelles données pour comparer le processus d'acquisition de l'enfant et de l'adulte ?

Nous avons adopté, dans les grandes lignes, la méthodologie du projet APN (*cf.* Watorek *et al.* 2003), d'où provient la quasi-totalité du corpus étudié.

### 4.2.1. Les types de comparaisons effectuées

Afin de vérifier le rôle des facteurs cognitifs et/ou linguistiques, nous effectuons une comparaison de l'acquisition du français (FRA) avec une variable : type d'apprenant – enfant et adulte (variable : âge). C'est une étude « verticale » qui montre l'évolution des compétences langagières entre 4 ans, 7 ans et 10 ans en L1 et entre le niveau débutant (variété de base) et avancé (variété post basique) en L2 :

## FRANÇAIS

### acquisition de l'enfant (L1)

4 ans



7 ans



10 ans

### acquisition de l'adulte (L2)

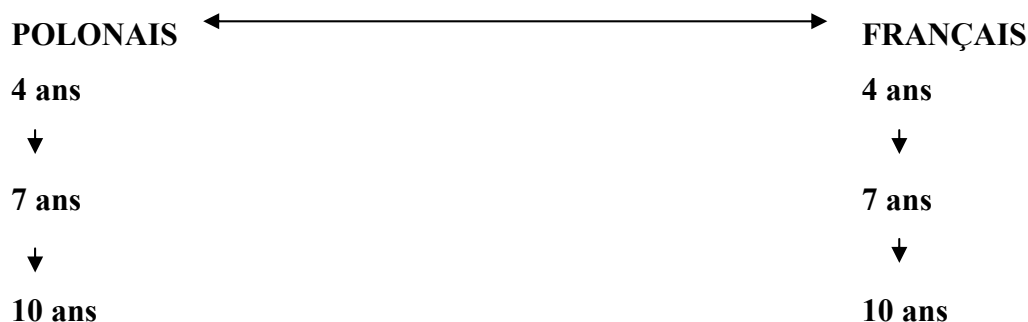
débutants



avancés

Pour tester si les enfants rencontrent les mêmes problèmes, quelle que soit la langue, lors de l'acquisition de la L1, nous étudions l'acquisition du polonais (POL) comme LM. La comparaison « horizontale » entre l'acquisition du FRA L1 et du POL L1, pour un même type d'apprenant, permettra également d'illustrer comment les différents répertoires des langues

étudiées sont mis en oeuvre, et leur influence éventuelle sur le développement cognitif de l'enfant :



En bref, pour atteindre l'objectif posé au départ, c'est-à-dire jauger le rôle des facteurs cognitifs et linguistiques dans l'acquisition, nous allons comparer l'acquisition d'une même langue, le français en l'occurrence, par l'enfant et par l'adulte effectuant une tâche identique (*cf. infra*). Cela nous permettra de mieux cerner l'impact de la maturité du système cognitif et dissocier ce facteur d'autres aspects de l'acquisition, comme la spécificité de la langue. De plus, dans le cas des formes idiosyncrasiques en L2, nous pourrons décider si l'apprenant s'est laissé guider par des principes supposés universels, par le transfert de sa LS ou par les propriétés de la LC. Notons qu'un autre type de comparaison – inter-langues (différentes paires de langues), permet également de contrôler ces facteurs (*cf. Lambert & Lenart 2004, par exemple*).

L'influence de la spécificité de la langue sur le parcours acquisitionnel est testée à travers la comparaison de l'acquisition de la LM par des enfants francophones et polonophones.

#### 4.2.2. La tâche de l'apprenant – le récit de film

Afin d'obtenir des résultats comparables, nous avons soumis des apprenants enfants et adultes à une même tâche verbale complexe (TVC) (Levelt 1989) – un récit de film – tâche susceptible en outre de fournir des données pertinentes et en quantité suffisante pour l'étude de la référence aux entités.

Chaque sujet a visionné seul un film muet, intitulé « Reksio », qui met en scène un chien Reksio et un jeune enfant, son maître. Ces deux personnages se livrent à des occupations courantes comme le réveil, l'habillement, la promenade, le patinage. 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.

Le support filmique proposé, d'environ cinq minutes, renvoie à l'univers enfantin pour permettre à tous les apprenants de s'acquitter de la tâche. Il fallait arriver à un compromis entre un support compréhensible à 4 ans et suffisamment intéressant pour les adultes. Les jeunes enfants peuvent le mémoriser et le réactiver afin de reconstituer l'histoire. De plus, il requiert un vocabulaire de base – paramètre particulièrement important pour les plus jeunes enfants et pour les apprenants en L2 débutants.

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.

Pour réaliser efficacement la tâche, l'apprenant doit donc maîtriser le répertoire des expressions référentielles de la langue d'expression et 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). La métaphore de la *quaestio* (Klein & Stutterheim 1991 ; cf. 1.3.3., 2.5.) peut illustrer plus en détail la tâche de l'apprenant. Supposons 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 ?*

Le *p* représentant le(s) protagoniste(s) constitue l'information présupposée, dite « topicale ». La « réponse » spécifie l'action impliquant le *p* et éventuellement d'autres protagonistes – cette information est dite « focale ». 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. Mais l'existence d'un *p* dans le discours peut ne pas être présupposée (introduction de référent, changement jugé inattendu). Le locuteur peut en faire de l'information focale correspondant à la *quaestio* :

*qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?*

On voit donc qu'établir et maintenir la référence est une tâche complexe. Le locuteur doit, à chaque moment pendant la production de son discours, faire un calcul sur l'état de connaissances de son interlocuteur.

Tout au long de nos analyses, nous allons utiliser une forme abrégée : (ré)introduction/maintien « en topique », « en focus » pour dire que l'expression linguistique qui réfère à telle entité possède du point de vue informationnel le statut de topique ou de focus. Il existe également une corrélation, dans la plupart des cas, entre la position initiale de l'énoncé et l'information topicale et la position post-verbale ou finale et l'information focale. Le raccourci employé reflète cette tendance.

#### 4.2.3. Le corpus analysé

Le corpus des L1 est constitué de monolingues francophones et polonophones de 4, 7 et 10 ans, celui des L2 comprend deux groupes d'apprenants adultes polonophones du français, débutants et avancés (lecte de base et variété post basique). Il s'agit d'apprenants débutants en milieu institutionnel (Lublin : Pologne) et non-guidés (Paris) et d'apprenants avancés guidés (Lublin). Nos analyses prennent par ailleurs appui sur les usages des marques des locuteurs natifs des deux langues cibles. En effet, les contextes d'apparition des formes analysées seront analysés à l'aune de leurs emplois par les natifs pour savoir si les apprenants les utilisent dans les mêmes contextes, si la distinction formelle s'accompagne d'une distinction conceptuelle (les mêmes valeurs).

Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif du corpus analysé :

« Reksio »	Nombre de sujets	Nombre total des énoncés	Longueur moyenne des productions (en énoncés)	Écart type
4 ans FRA	10	189	18,9	11,9
7 ans FRA	10	332	33,2	10,9
10 ans FRA	10	439	43,9	14
Adultes FRA	10	987	98,7	44,8
Apprenants FRA L2 débutants	8	119	14,9	7,2
Apprenants FRA L2 avancés	10	407	40,7	9,7
4 ans POL	7	79	11,3	6,2
7 ans POL	10	221	22,1	8,9
10 ans POL	10	499	49,9	26,6
Adultes POL	10	376	37,6	19,7

Tableau 4.1 : Corpus

#### 4.2.4. Les problèmes rencontrés

Le principal problème rencontré concerne le corpus polonophone. Il est lié au choix du support – le film « Reksio » est très connu en Pologne. Par conséquent, il nous semblait que les introductions du CHIEN en topique relevées dans le corpus, pourraient être expliquées par la connaissance préalable du film. Qui plus est, il était principalement introduit avec le nom propre, défini *ipso facto*, ce qui empêchait/faussait l'étude du marquage de l'indéfinitude.

Nous avons donc recueilli, auprès de six autres adultes, un corpus annexe de six récits, élicité par un film inconnu des polonophones, « Le Bonhomme de neige » qui met en scène, dans la première séquence, un personnage – un petit garçon.

Nous avons voulu étudier les procédures d'introduction du référent, tant au niveau du marquage global de l'organisation informationnelle qu'au niveau du marquage local de l'indéfinitude, en regard du premier corpus. Pour tester des tendances individuelles chez les adultes, les mêmes locuteurs (5/6) ont produit un récit à partir du support « Reksio ».

Par ailleurs, pour compléter le corpus des enfants de 4 ans (7 apprenants) dont les productions représentaient d'énormes disparités intragroupe, nous avons soumis à la même tâche (deux récits) d'autres enfants de 4 ans.

Le tableau suivant présente le corpus annexe qui a été analysé principalement sous l’angle des introductions de référent :

Bonhomme de neige	Nombre de sujets	Nombre total des énoncés	Longueur moyenne des productions (en énoncés)	Écart type
4 ans POL	12	153	12,7	8,1
Adultes POL	6	84	14	4,7

Reksio	Nombre de sujets	Nombre total des énoncés	Longueur moyenne des productions (en énoncés)	Ecart type
4 ans POL	13	219	16,8	12,6
Adultes POL	6	138	23	8,6

Tableau 4.2 : Corpus annexe

Les autres problèmes concernent particulièrement les enfants de 4 ans (L1) et les adultes débutants (L2). Nous pouvons les diviser en trois sous-ensembles : (1) problèmes liés à l’âge, (2) ceux relevant de la grammaire des langues étudiées et (3) problèmes traditionnels liés à l’oral

#### *Problèmes liés à l’âge*

Dans le premier film il y a deux personnages : un chien et un garçon pris parfois par certains enfants pour une fille – cela leur a permis de lever (inconsciemment ?) certaines ambiguïtés liées à la pronominalisation (*lui* : masculin/féminin en français, changement de référent avec *il/elle*, la forme verbale en polonais qui marque le genre et/ou les pronoms *on/ona* <*lui/elle*>).

La **compréhension de la consigne** joue également un rôle important – la question qui se pose donc est de savoir si l’interprétation de la consigne est identique chez l’enfant et chez l’adulte. Cela ne pose pas de problème, a priori, à l’adulte, mais l’enfant a souvent besoin d’une reformulation. Devant le silence de l’enfant, l’adulte interlocuteur reformule la consigne. Cette reformulation peut influencer la production de l’enfant. Ainsi, à des questions : *Qu’est-ce que tu as vu ?*, *De quoi tu te souviens ?*, *De quoi parlait le film ?* l’enfant répond soit en

reprenant le verbe de la question : *J'ai vu un chien avec un garçon...*, soit directement avec un SN : *un chien et un garçon...*

De plus, à tout moment de la production, l'apprenant peut s'interrompre – il a alors besoin d'étayages. Cependant, le **rôle des étayages** change suivant le type de locuteur. L'enfant sollicite des encouragements pour continuer son récit, tandis que l'apprenant adulte demande surtout à l'interlocuteur des apports linguistiques (les formes données par l'interlocuteur ont été mises entre <>).

### *Problèmes relevant de la grammaire des langues*

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 4.1 ci-dessus, les **récits en polonais sont plus courts** que ceux réalisés en français. Cette tendance pourrait être mise sur le compte des propriétés typologiques du polonais qui permettrait une condensation de l'information (langue plus synthétique que le français). Cette supposition demanderait toutefois à être (in)validée par une étude spécifique. Nous la laissons par conséquent à l'état d'hypothèse.

La typologie des langues influence également le **cadre énonciatif**. Le début du récit diffère selon la langue : les francophones utilisent principalement les présentatifs/existentiels, les polonophones différencient les procédés (différents ordres des mots, présence des verbes de perception). Ces éléments seront étudiés en détail dans les parties empiriques.

### *Problèmes traditionnels liés à l'oral*

Le corpus est présenté sous une forme simplifiée<sup>72</sup> (« nettoyée ») puisqu'il vise avant tout à présenter le discours de manière claire et immédiatement accessible à l'interprétation. Il joue le rôle d'un « aide-mémoire », la bande audio constituant la référence principale. Ainsi, nous avons parfois supprimé les redites, hésitations, auto-interruptions, propres à la parole non préparée, en gardant uniquement les éléments pertinents pour notre analyse.

Le système de codage (**transcription**) choisi essaie de garder un juste équilibre entre la fidélité à l'enregistrement et à la lisibilité de la transcription par écrit. La transcription en écriture orthographiée est faite uniquement quand l'enregistrement permet d'identifier

---

<sup>72</sup> L'ensemble des données du projet APN a été transcrit selon les conventions de transcription prévues par le projet CHILDES (cf. MacWhinney 1991) qui comporte un code de transcription, CHAT et un ensemble de programmes informatiques permettant l'analyse des données linguistiques, CLAN (cf. Watorek *et al. op. cit.*).



facilement les formes des morphèmes, et, dans le cas des L2, lorsqu'on peut attester l'usage fonctionnel d'une forme donnée.

Dans le cas contraire, une transcription phonétique (ou transcription orthographique aménagée) s'impose, surtout chez les jeunes enfants et chez les apprenants débutants, par exemple, *il &tombE dans l'eau ; il &sE marcher (L2), elle avait mis &se choses ; il a &iale (L1).*

Pour le français (surtout L1), nous avons signalé la prononciation typique de l'oral, avec les phonèmes effacés entre parenthèses : *p(e)tit, pa(r)ce que, que(l)que chose, i(l)s, i(l) y a, p(u)is, etc.*

Le **découpage en énoncés** pose également des problèmes spécifiques en fonction des groupes d'apprenants. Au départ, nous avons pris la décision de ne pas compter les énoncés elliptiques (sans verbe). Pourtant, cette mesure ne peut s'appliquer aux enfants de 4 ans et aux débutants. Les 4 ans répondent souvent aux sollicitations de l'interlocuteur formant ainsi des énoncés sans verbe. Ils commencent le récit par des étiquetages ou répondent parfois par « *oui* » ou « *non* » :

*INT : qu'est-ce qu'il y avait dans ce film ?*

*1. un garçon et un chien*

*INT : il a sauté où ?*

*1. dans l'eau*

Quant aux débutants en L2, la morphologie verbale n'est pas (toujours) acquise :

*1. petit chien et petit garçon*

*2. petit chien et petit garçon deux amis*

Par ailleurs, nous avons découpé les productions en tenant compte de la présence des verbes lexicaux finis (sauf chez les débutants en L2 où la présence d'une quelconque forme verbale a été prise en compte, par exemple, *et il &fEr gymnastique*). Pour notre analyse de la référence aux entités, nous n'avons pas comptabilisé les formes  $\emptyset$  dans les propositions infinitives (nominalisation infinitive) : *Pierre m'a demandé de lui  $\emptyset$  prêter ma voiture ; il décide d'  $\emptyset$*

*aller... ; pour Ø aller.* De même, les pronoms dans les constructions indéfinies, comme *il* dans *il faut*, ou les pronoms réfléchis ne sont pas pris en compte.

Les énoncés construits autour d'un verbe modal + infinitif ont été considérés comme un seul énoncé :

1. *elle voulait retourner là-bas*

1. *il arrivait pas à sauver sa petite fille*

Le verbe *aller* pose un problème classique de différencier le verbe lexical (que l'on pourrait remplacé par des verbes comme *partir*, *courir*, etc.) de sa fonction d'auxiliaire (valeur aspectuelle). Dans la plupart des cas de notre corpus, nous avons « tranché » pour l'auxiliaire :

1. *i(l)s allaient sur+ faire*

1. *elle allait rouler avec ses bottes comme ça*

Pour le français, le découpage des constructions clivées et semi-clivées, typiques de l'oral, s'est avéré parfois problématique. Nous avons donc opté arbitrairement de les compter pour deux propositions pour pouvoir harmoniser le découpage avec les autres relatives, n'ayant pas de fonction de focalisation (différentes fonctions du point de vue informationnel). Dans ce cas précis, la forme a primé sur la fonction :

1. *c'est* *le chien*

2. *qui* *l'avait trouvé avant*

Les énoncés « parenthétiques » formant des commentaires sur l'énonciation n'ont pas été transcrits en totalité. Nous en avons donné une amorce pour signaler une interruption dans le récit (cela concerne surtout les adultes polonophones en L1).

Pour résumer, la tâche verbale proposée, en absence de connaissances partagées, oblige l'apprenant à produire tout seul un récit en employant des moyens intralinguistiques.

Les productions des plus jeunes enfants, ainsi que des adultes débutants font apparaître un problème méthodologique à savoir comment analyser sémantiquement la langue en cours d'acquisition, souvent incompréhensible. Pour cela, il faut connaître le contenu de l'histoire et le contexte du discours, c'est-à-dire partir de l'interprétation sémantique pour arriver à l'interprétation syntaxique. L'approche conceptuelle est dans ce cas essentielle. Il faut donc tenir compte aussi bien des indices directs (expressions linguistiques) qu'indirects (connaissances contextuelles, inférences pragmatiques, principes discursifs).

Il y a par ailleurs, une fluctuation constante entre le point de vue de la cohésion et de la cohérence. Cela rejoint également l'approche fonctionnaliste qui prend en compte le texte et le contexte.

Quant à la transcription, la notation de l'oral par écrit constitue une contradiction irréductible : l'écrit ne présentera jamais qu'une image approximative de la réalité linguistique orale : il ne peut dissocier l'enchevêtrement de segmental et de suprasegmental. En conséquence, transcrire c'est toujours choisir et/ou interpréter.

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. Nous avons également étudié le mouvement référentiel par rapport à certaines entités inanimées ayant un rôle important dans l'histoire.

#### 4.2.5. Le mouvement référentiel – modélisation

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 en 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.

Pour ce qui est des constituants syntaxiques, nous avons parlé des fonctions sujet, objet et de leurs différentes réalisations (SN, pronom, Ø). Nous avons vu par ailleurs 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. Le sujet peut être focal, le complément indirect peut être topical, et ainsi de suite.

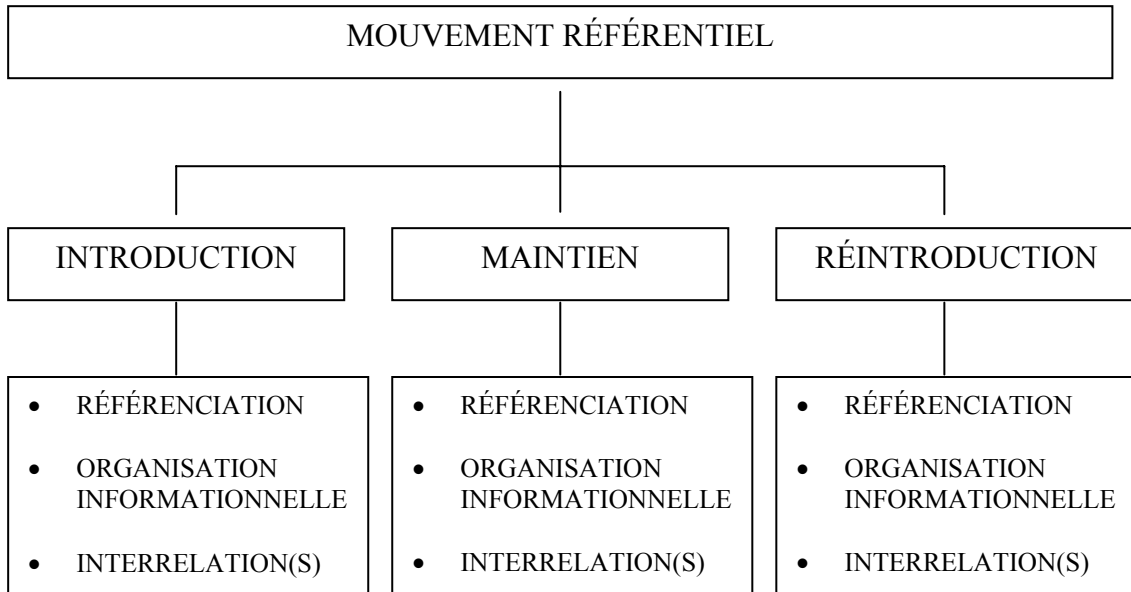
Pour relier explicitement les opérations de (ré)introduction et de maintien aux niveaux syntaxique et informationnel, nous adopterons la notation suivante : l'introduction ou la réintroduction est représentée par  $\rightarrow F(\text{ocus})$  ou  $\rightarrow T(\text{opique})$ , et la forme que prend l'expression référentielle, ainsi que sa fonction vis-à-vis du verbe, figure entre  $\{\}$  à sa suite.  $\rightarrow F \{SN (\underline{VS})\}$  se lit donc : « un référent est introduit en focus au moyen d'un SN lexical en fonction sujet en position post-verbale ».

Le maintien est représenté par  $T \rightarrow T ; F \rightarrow T ; F \rightarrow F, F \rightarrow T$ . Par exemple,  $T \{SN (\underline{SV})\} \rightarrow T \{ \text{pro} (\underline{SV}) \}$  veut dire que la référence est maintenue de topique à topique sous forme de pronom sujet en position préverbale.

La structure interne des SN sera analysée dans des paragraphes distincts, lorsque cette analyse sera pertinente pour notre étude.

L'organigramme ci-dessous présente les différents « moments » du mouvement référentiel, à savoir l'introduction, le maintien et le changement/réintroduction de référent. Il s'agit de l'organisation de l'information dans le domaine des entités, telle qu'elle se déroule dans le récit. Chaque moment du mouvement référentiel peut être analysé du point de vue de la référenciation, c'est-à-dire du **marquage local** de l'accessibilité du référent, et du point de vue de l'organisation informationnelle de l'énoncé, autrement dit en fonction du statut topical ou focal des éléments nominaux (**marquage global**). Ces deux niveaux d'analyse entretiennent un certain nombre de relations reflétant leur interdépendance. Quant aux formes linguistiques utilisées, il s'agit, globalement, de formes nominales pour l'introduction et la réintroduction et pronominales pour le maintien. Les formes nominales peuvent être utilisées pour maintenir la référence lorsque le référent change de statut informationnel :  $F \rightarrow T$ .

Ainsi, dans la partie empirique qui suit, nous allons analyser les différents moments du mouvement référentiel et leurs interrelations :



## **ANALYSES DES RÉCITS**



## Chapitre V. Les groupes de contrôle

Compte tenu de la polysémie de la notion de la norme (*cf.* ch. III.), notre étude s'appuie sur les usages langagiers des locuteurs adultes. Les procédés employés par les adultes établiront la « norme » pour les apprenants. Ils serviront en effet de base de comparaison pour les productions des enfants francophones et polonophones (*cf.* ch. VI), ainsi que des adultes polonophones apprenant le français (*cf.* ch. VII).

### 5.1. Les adultes francophones

Le corpus des adultes francophones est constitué de dix récits avec au total 987 énoncés comportant des différences intra-groupe importantes (écart type : 44,8). Deux locuteurs appellent le référent GARÇON *maîtresse*, sans que cela influe sur le choix des moyens employés pour marquer des changements référentiels (comme le feront certains enfants).

#### 5.1.1. Introduction des référents

##### *Marquage global*

Les adultes introduisent le premier référent, le CHIEN, quasi unanimement (9/10x) avec des structures présentatives/existentielles – *prés* + SN, par exemple :

- (1)      donc *c'est l'histoire d'un petit chien*  
          **qui** se réveille un matin (BRU : 1-2)
  
- (2)      alors *c'est un petit chien*  
          **qui** sort de sa niche le matin (EGI : 1-2)

Certains introduisent simultanément les deux référents, le CHIEN et le GARÇON :



- (3) alors il s'est passé  
que *il y avait* donc un petit garçon  
**qui** était donc dans sa maison donc  
et également un petit chien (MAR : 2-4)

Parmi les structures introductives, les présentatives sont majoritaires, contre une seule occurrence de l'existentiel *il y a* (ex. 3 *supra*).

Puisque le GARÇON apparaît après le CHIEN, il peut donc être introduit par rapport à celui-ci. On le retrouve donc en focus, principalement dans la structure SVQ, O étant un complément (direct, circonstant ou complément du nom), par exemple :

- (4) et **il** décide d'aller voir son maître  
**qui** est un petit garçon (BRU : 14-15)
- (5) alors **il** va sonner chez son maître ou sa maîtresse enfin un petit enfant (HEL : 16)
- (6) donc **il** sonne à la porte de sa maîtresse (NIC : 12)

Un seul locuteur introduit le GARÇON en topique :

- (7) et **son maître un enfant** sort de la maison (EGI : 17)

Cette première mention en topique est possible grâce au possessif qui instaure un lien anaphorique avec le premier référent. Cette stratégie évite l'interruption du flux référentiel, malgré le changement de topique. Le fait que le SN comportant un possessif soit suivi d'un SN indéfini signale le caractère nouveau de l'information, tout en ajoutant un contenu sémantique supplémentaire, *maître vs enfant*. Nous y reviendrons *infra*.

À ces tendances générales s'ajoute l'occurrence suivante :

- (8) alors *c'est une histoire*  
qui se passe en hiver  
ça commence le matin  
**le\* petit chien** se réveille  
**il** sort de sa niche (NIC : 1-5)

Le présentatif *c'est* introduit le cadre du récit, mais le nouveau référent *le petit chien* se retrouve en topique, au moyen d'un SN défini. Ce procédé va à l'encontre du principe de

marquage local de l'accessibilité du référent selon lequel l'information nouvelle est introduite par un indéfini et l'information ancienne par un SN défini. Cependant, s'agissant d'une production orale spontanée, nous pouvons considérer que cette introduction inappropriée relève d'un problème de performance. La construction *c'est une histoire* signale d'emblée qu'il s'agit d'un récit.

Le tableau suivant reprend toutes les introductions des entités animées :

ADULTES FRA <i>Introduction</i>	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés + SN</i>	<i>SVO</i>	<i>je/film VO</i>	<i>VS</i>	<i>SV</i>
CHIEN	9 (3 <sup>73</sup> )				1
GARÇON	3	6			1

Tableau 5.1a : Introduction des entités animées : marquage global

### *Marquage local*

Les SN introduisant le CHIEN contiennent un article indéfini (sauf NIC, ex. 8) afin de signaler son statut d'information nouvelle, alors que le GARÇON est introduit avec un possessif (8/10x) à valeur anaphorique. Certains locuteurs apportent des précisions sur l'identité du GARÇON au moyen d'un SN indéfini grâce à des appositions, des présentatifs ou des propositions relatives. Cela permet de préciser l'identité du référent (ex. 4, 5, 7), étant donné que le premier SN établit uniquement une relation anaphorique et sémantique de statut entre les référents : *chien ↔ son maître*.

Inversement, lorsque le GARÇON est introduit à l'aide d'un SN indéfini, il est suivi d'un SN comportant un possessif :

- (9) **il** va chercher *un petit garçon*  
**qui** apparemment est *son jeune maître* (JEA : 10-11)

Le marquage local de l'(in)accessibilité du référent est repris dans le tableau 5.1b :

<sup>73</sup> Le chiffre en italique signale une introduction conjointe des référents.

ADULTES FRA	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>
<b>Introduction</b>										
CHIEN	9						1* <sup>74</sup>			
GARÇON	2				7					1

Tableau 5.1b : Introduction des entités animées : marquage local

Nous pouvons donc représenter les introductions des référents par les schémas suivants :

→ F { un N (*prés* + SN<sup>75</sup>) }

→ F { son N / un N (VO<sup>76</sup>) }

→ T { son N (SV) }

En bref, les principes organisationnels d'un récit (oral<sup>77</sup>) exigent que chaque nouveau référent soit introduit en focus. Ainsi, toutes les structures présentatives placent le nouveau référent en focus. Ces énoncés dépourvus d'un argument initial susceptible d'être interprété comme la source du procès, constituent globalement le focus d'un énoncé sans topique (énoncé thétiq). Le caractère focal de ces structures les **prédispose** par conséquent à l'introduction dans le récit (et dans le discours en général) de l'information nouvelle ou du moins présentée comme telle. Cependant, l'accessibilité du référent est marquée au niveau du SN, c'est-à-dire par le marquage local, au moyen des déterminants.

#### 5.1.1.1. Introduction des entités inanimées

Bien que les entités inanimées prises en considération ne soient pas toutes présentes dans chaque récit, nous avons tenté de dégager les principes organisateurs en ce qui concerne leur introduction et ensuite leur maintien dans le récit.

<sup>74</sup> \* signale un emploi erroné.

<sup>75</sup> L'ensemble *présentatif* + *SN* forme une phrase irréductible au modèle canonique SVO. Le SN, ou un constituant équivalent, fonctionne comme le complément du présentatif.

<sup>76</sup> O = COD, COI, C prépositionnel

<sup>77</sup> En français standard (écrit), l'organisation informationnelle suit d'autres principes. Par exemple, le nouveau référent peut être introduit en topique (*un garçon sort de la maison*). Cf. Partie théorique 1.4.1.3.

Les entités inanimées sont introduites principalement en focus dans la structure SVO. L'entité GLACE, à l'origine de la complication, peut être également introduite en topique (SV) et dans la trame (3 occ.), interrompant ainsi le flux référentiel centré sur les deux protagonistes :

(10) **la glace** commence à rompre (NAD : 116)

Quant au marquage local, l'article indéfini est majoritaire, même si d'autres déterminants peuvent marquer l'accessibilité du référent. Ainsi, l'introduction avec un SN défini suivi d'une relative, qui justifie l'emploi de l'article défini :

(11) **il** prend *l'écharpe rose*  
**que lui** avait donné son maître contre le froid (NIC : 53-54)

On retrouve également le possessif (*ses patins*) ou encore le partitif/quantifiant pour introduire l'HERBE (*un peu de paille, de l'herbe*). Le N référant à la GLACE est toujours accompagné de l'article défini puisque cette entité est facilement inférable du contexte (cf. tableau 5.5 *infra*).

### 5.1.2. Réintroduction des référents

#### *Marquage global*

□ *Changement de référent en topique* : → T

Le film met en scène deux protagonistes qui effectuent à tour de rôle une série d'actions. Le locuteur a donc la possibilité de les réintroduire en topique sous forme de SN plein :

(12) donc **le chien** tire  
**le maître** commence à sortir (EGI : 115-116)

Le changement en topique peut s'accompagner d'un mouvement référentiel parallèle T → F : le maintien en focus de l'entité topicale précédente. Ce maintien est assuré par une forme pronominale (O), par exemple :

- (13) *il* sonne à la sonnette  
**le petit garçon** *lui* ouvre la porte (BRU : 18-19)

□ *Réintroduction en focus*  $\rightarrow F$  et *glissement référentiel*  $F \rightarrow T$

Le référent peut être également réintroduit en focus dans la structure  $SVO$  ou, de façon plus rare, dans une (semi-)clivée (cf. 5.1.5.). Ces réintroductions génèrent des glissements de F à T qui aboutissent aux changements de topique (nouveau topique). Le nouveau topique est marqué par un SN(S) (ex. 14, 15) ou par le relatif (S) (ex. 16) :

- (14) alors **il** appelle *son ami le chien* au secours  
**le chien** se retourne (LIN : 77-78)

- (15) et **il** décide d'aller voir *son ami* [...]  
alors **son ami** sort avec *lui* (LIN : 13-16)

- (16) **il** fait un petit coucou *au chien*  
**qui** rassuré va dans sa niche (SAM : 149-150)

Les (ré)introductions dans des structures présentatives sont suivies du maintien avec le relatif (S).

Les schémas suivants illustrent les réintroductions des référents et le maintien avec changement de statut informationnel du référent :

$\rightarrow T$  { SN (SV) }

$\rightarrow F$  { SN (VO) }

$T \rightarrow F$  { pro (SOV) }

$F \rightarrow T$  { SN / rel (SV) }

### *Marquage local*

Quant au marquage local, la plupart des N sont accompagnés de l'article défini qui marque l'accessibilité du référent. Le possessif est principalement réservé aux SN référant au GARÇON (ex. 15). Il est plus fréquent en focus puisque certains locuteurs changent de déterminant lorsque l'entité devient, à la suite du mouvement  $F \rightarrow T$ , un nouveau topique :

- (17) **le chien** [...] demande à son maître  
de faire quelque chose  
et **l'enfant** répand ce qui pourrait être du sel ... (EGI : 25-30)

Les formes disloquées *SN il* marquent explicitement le topique. Elles apparaissent dans des contextes de contraste ou comme procédé stylistique (cf. 5.1.5. *infra*).

L'unique occurrence du démonstratif marque le retour à la trame du récit après une rupture énonciative (commentaire du locuteur après une première mention des référents) :

- (18) *donc je pense*  
qu'**ils** devaient se connaître en fait  
et **ce chien** donc est sorti de sa niche (MAR : 5-7)

Ainsi, le SN, dans le cas du mouvement  $F \rightarrow T$ , se réalise selon les combinaisons suivantes : *un/le N*  $\rightarrow$  *le/ce N* ou *son N*  $\rightarrow$  *son/le N*. Le tableau 5.2 illustre le marquage local des SN qui réintroduisent (maintiennent) les entités animées :

ADULTES FRA	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	<i>le N il</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (106 <sup>78</sup> )		64	7			3	1		26			5	
GARÇON (135)		64	7			18			17			29	

Tableau 5.2 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 5.1.3. Maintien de la référence

Nous avons déjà signalé que la réintroduction d'un référent peut entraîner son maintien. Le référent change alors de statut informationnel et la référence est maintenue par un pronom (O) dans le cas du mouvement  $T \rightarrow F$ , par un SN lexical ou le relatif (S) lorsque l'entité devient un nouveau topique :  $F \rightarrow T$ . La référence peut être ensuite maintenue en topique créant des blocs d'énoncés où une entité effectue une série d'actions, ou bien se déplacer en focus, constituant ainsi des doubles chaînes référentielles.

<sup>78</sup> Les nombres entre parenthèses indiquent le total des SN (ou de l'ensemble des formes nominales et pronominales).

□ *Maintien en topique*

La forme la plus fréquemment employée pour maintenir la référence en topique est le pronom (S). Certains contextes co-référentiels, pour lesquels l'identification du référent est univoque, admettent également l'anaphore Ø :

- (19)    donc **il** réclame quelque chose à son maître  
          **qui** rentre dans la maison  
          et Ø ressort avec un petit habit pour chien  
          qu'**il** met au chien (EGI : 33bis-37)

La présence d'énoncés d'arrière-plan oblige le locuteur à employer un pronom :

- (20)    Ø (=le petit chien) se retourne  
          et Ø se demande  
          *que faire*  
          **il** cherche une solution  
          *ça devient paniquant*  
          et **il** voit une échelle (HEL : 73-78)

Le schéma du maintien en T, sans que le référent ne change de statut informationnel, est le suivant :

$T \rightarrow T \{ \text{pro} / \text{Ø} (\underline{\text{SV}}) \}$

□ *Contraste en topique*

L'emploi du pronom tonique *lui*, associé au pronom (S), permet de marquer explicitement le topique tout en maintenant la référence (4 occ.). Il s'agit principalement d'emplois à valeur contrastive (ex. 21) ou du marquage de réitération d'une même action effectuée par le deuxième protagoniste, marquage associé à la particule additive *aussi* (ex. 22) :

- (21)    **il** boude  
          parce que **lui il** a pas de patin (EGI : 81-82)
- (22)    alors **son ami** sort avec lui  
          et effectivement **il** fait quelques pas  
          et boum **lui aussi il** tombe par terre (LIN : 16-18)

Notons cependant que le topique contrastif n'est interprétable comme tel que dans le contexte discursif. Il n'y a rien ni dans l'énoncé, ni dans le co-texte immédiat, qui marque explicitement le contraste. Nous y reviendrons lorsqu'il s'agira des formes disloquées (cf. 5.1.5. *infra*).

□ *Maintien en focus*

Le maintien en focus est assuré par la pronominalisation, le plus souvent suite au glissement  $T \rightarrow F$  (cf. *supra*) ou au maintien  $F \rightarrow F$  {pro (SQV)}. Cependant, le maintien en F au-delà de deux énoncés est rare :

- (23)     donc **le maître** va *lui* apporter un truc une sorte de vêtement  
          qu'on met pour les chiens [...]  
          donc **il** *lui* met dans un sens (SAM : 39-43)

□ *Maintien élargi*

Lorsque les deux référents participent à la même action, le locuteur peut maintenir la référence à tous les deux au moyen du pronom (S) au pluriel (*ils*) et la forme verbale correspondante. Le maintien élargi est parfois mis en relief par l'ajout de locutions adverbiales ou de SN : *tous deux*, *tous les deux*, *ensemble* (12 occ.), surtout quand l'opposition singulier/pluriel n'est pas marquée à l'oral (*il décide/ils décident*). La présence des deux protagonistes dans l'énoncé qui précède est propice au maintien élargi :

- (24)     après **il** *lui* met une jolie écharpe rose autour du cou  
          et **ils** décident *tous les deux*  
          d'aller se promener (LIN : 33-34)

□ *Maintien réduit*

Le retour au maintien d'une seule entité est marqué par une forme nominale :

- (25)     et **ils** trébuchent *ensemble* devant le verglas  
          **le chien** sur cette chute-là finit la tête dans sa niche (EGI : 18-19)

Le tableau 5.3 récapitule le maintien de la référence avec des formes pronominales et  $\emptyset$  :



ADULTES FRA <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il</i>	<i>ils</i>	Ø	<i>qui</i> <sup>79</sup>	<i>lui/le</i>
CHIEN	136	19	16	10	24
GARÇON	148		11	6	39

Tableau 5.3 : Maintien de la référence : formes pronominales et Ø

□ *Maintien et arrière-plan*

Les énoncés d'arrière-plan permettent de préparer des changements en/de topique. Le référent peut être maintenu à l'arrière-plan avant de devenir un nouveau topique, codé par le pronom (S), par exemple :

- (26) qu'**il** (que = habit, il =garçon) met au chien  
*mais le chien n'est pas content*  
*puisque son maître l'a mis à l'envers*  
donc **il** retourne la veste (EGI : 37-40)

Cependant, la forme employée (pronominale, nominale ou Ø) dépend de l'imbrication de nombreux facteurs. L'analyse requiert de prendre en compte la présence/absence d'autres entités à l'arrière-plan, leur rôle sémantique, le temps, l'aspect et le mode du verbe. Nous nous tiendrons donc ici à cette brève remarque.

#### 5.1.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

Les entités inanimées étudiées, celles qui jouent un rôle important dans le film, apparaissent chacune dans un seul épisode plus ou moins long (excepté l'ÉCHARPE). Par conséquent, nous parlerons plutôt de maintien de la référence que de réintroduction. Une fois l'entité introduite en focus, son maintien est réalisé par des moyens divers. Il s'agit principalement de formes pronominales (S) ou (O), mais également de SN lexicaux (S) et (O). Le pronom (O), le cas le plus fréquent, assure le maintien en focus, tandis que le pronom (S)

<sup>79</sup> Le relatif *qui* peut, dans certaines conditions, être en focus. Nous avons toutefois classé les occurrences de *qui* par rapport à la structure phrastique. L'organisation globale du discours, régie par la *quaestio*, permet d'identifier les valeurs informationnelles : c'est [F l'histoire d'un petit chien *qui* s'appelle Reksio] vs c'est [F l'histoire d'un petit chien] # *qui* [F se lève le matin], par exemple.

et les relatifs maintiennent la référence en topique. L'extrait suivant illustre ces divers procédés :

- (27) et [le garçon] ressort avec un petit habit pour chien  
**qu'**il met au chien  
 mais le chien n'est pas content  
 puisque son maître l'a mis à l'envers  
 donc il retourne la veste  
 il remet cette espèce de veste-là  
**qui** passe par les quatre pattes .... (EGI : 36-42)

La plupart du temps les énoncés ayant une entité inanimée en topique (de l'énoncé) font partie de l'arrière-plan. Certaines reprises nominales sont des anaphores, infidèles (*un habit* ↔ *la veste*) ou associatives (*un/l'habit* ↔ *la fermeture*).

L'entité PATIN(S) génère des reprises anaphoriques avec le pronom *en* et le numéral UN (4 occ.). Il s'agit de l'anaphore lexicale qui reprend la matière notionnelle du SN antérieur mais construit un référent différent :

- (28) **le maître** a des patins à glace  
 et **le chien** lui en prend un (TIF : 20-21)

Le maintien peut être implicite lorsque le contexte permet d'inférer le référent de manière univoque (17 occ.), par exemple :

- (29) donc **le maître** va lui apporter un truc une sorte de vêtement  
qu'on met pour les chiens  
 donc **il lui** met  $\emptyset$  dans un sens  
 et puis ça **lui** convient pas  
 alors **il** change  $\emptyset$  (SAM : 39-45)

Le tableau suivant reprend toutes les formes pronominales qui assurent le maintien de la référence aux entités inanimées :

ADULTES FRA	pro (S)	pro (O)	relatif (S)	relatif (O)
Entités inanimées	2	52	8	7

Tableau 5.4 : Maintien de la référence aux entités inanimées

Comme nous l'avons signalé *supra*, la majorité des entités inanimées sont introduites au moyen de l'article indéfini pour marquer l'indéfinitude. Cependant, cette fonction de l'article indéfini chevauche la fonction de numéral ce qui rend parfois l'interprétation difficile. Cela concerne particulièrement l'entité PATIN.

Par ailleurs, l'ajout d'un qualifiant pour modifier l'extension du nom (ex. 30), oblige à réemployer l'indéfini, même dans un contexte co-référentiel :

- (30) [le garçon] va lui chercher un manteau et une écharpe  
 [...]  
 après il lui met une jolie écharpe rose (LIN 27bis-33)

Néanmoins, pour le maintien, le N est habituellement accompagné d'un déterminant pour marquer que le référent est accessible/identifiable. Il s'agit du défini, du démonstratif et du possessif, même si ce dernier n'est pas incompatible avec l'indéfinitude (*cf.* 1.1.3.).

L'entité HERBE est introduite avec le partitif ou un quantifiant. Mais lorsqu'elle est réintroduite quelques énoncés plus loin, elle est toujours accompagnée du partitif (6 occ.). Il s'agit en effet d'une reprise non co-référentielle :

- (31) **il** (= le chien) met un peu de paille dedans  
 [...]  
 mais (le petit garçon) ne peut pas rentrer son pied  
 parce qu'il y a de la paille dedans (BRU : 44 ; 52-53)

Le tableau 5.5 récapitule le marquage local des SN référant aux entités inanimées :

ADULTES FRA	<i>un (des/du) N</i>	<i>le N</i>	<i>son N</i>	<i>ce N</i>
HABIT 6/10 <sup>80</sup>	7	8	2	1
ÉCHARPE 8/10	8	12	6	
PATINS 10/10	23	37	10	3
HERBE 8/10	15	3		
GLACE 9/10		34		
ÉCHELLE 10/10	11	34		1

Tableau 5.5 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

<sup>80</sup> La présence des entités inanimées par rapport à l'ensemble des récits. Ici, l'HABIT est présent dans six récits sur dix.

### 5.1.5. Cas particuliers : procédés d'extraction et de détachement

Jusqu'à présent nous avons vu que les expressions linguistiques qui encodent les différents types de mouvement référentiel s'articulent essentiellement autour de l'ordre SVO, ou SOV pour le pronom clitique. Autrement dit, le début de l'énoncé est réservé à l'information topicale, marquée par une expression linguistique ayant la fonction *sujet* : SN(S), pro(S), rel(S). À l'information focale correspondent des formes à fonction *objet* : SN(O), pro(O), en fin d'énoncé (QV pour le pronom (O)). Toutefois, cet ordre relativement rigide peut être modifié grâce à des structures syntaxiques spécifiques : clivées, semi-clivées et les détachements *SN + il*. Nous les avons présentées dans la partie théorique (cf. 1.3.5.). Elles traduisent respectivement des procédés de focalisation et de topicalisation. L'analyse qui suit permettra d'étudier dans quels buts ces configurations syntaxiques sont employées par nos locuteurs adultes.

#### □ Procédés d'extraction – marquage de focus

Les procédés d'extraction peuvent être réalisés par une phrase clivée qui associe une locution identifiante/présentative et une relative, ainsi qu'une construction homologue, dite « semi-clivée », qui combine l'extraction et le détachement d'un constituant, *ce qui ...c'est...*, par exemple.

Comme nous l'avons vu en 5.1.1. *supra*, la structure canonique SVO n'est pas attestée pour les premières mentions du CHIEN. Elle est remplacée par la structure  $\rightarrow V (X) c'est / il y a X qui$ . La relative fait partie de la structure présentative et constitue, avec le SN introduisant le nouveau référent, le focus<sup>81</sup> (ex. 1, 2, 3) :

- (3)'    alors il s'est passé  
         qu'*il y avait* donc [ F un petit garçon  
         *qui* était donc dans sa maison  
         et également un petit chien ] (MAR : 2-4)

---

<sup>81</sup> Le caractère nouveau de l'information est traité ici en termes de rapport d'événement <c'est / il y a > <référent – proposition> : le nouveau référent est inséré dans un événement. Une pause entre *c'est / il y a X* et la relative permettrait d'analyser cette dernière en termes de topique – focus.

Toutefois, la structure (semi-)clivée n'est pas restreinte à la seule fonction introductive – elle rapporte un événement ou une information jugée inattendue, tout en marquant un changement de référent :

(32) [pendant que le garçon essaie d'enfiler un patin à glace]  
*il y a* [<sub>F</sub> le chien  
*qui s'amuse*  
et *qui* essaie d'en mettre un] (SAM : 57-59)

(33) ben la fin en fait *ce qui* se passe  
*c'est que* [<sub>F</sub> le petit rentre chez lui] (MAR : 63-64)

En parallèle, le même procédé est utilisé lorsque la référence à la même entité est maintenue. Il s'agit en effet d'un maintien  $T \rightarrow F$  (ex. 34) et  $F \rightarrow F$  (ex. 35) :

(34) et donc **ils** peuvent se promener  
le chien finit par dire que+  
*c'est* [<sub>F</sub> le chien *qui* dit  
qu'il faut mettre du truc] (SAM : 27-33)

(35) **il** revient vers son maître  
*c'est* [<sub>F</sub> le tour de son maître  
*qui* veut aller faire du patin ] (HEL : 55-57)

La structure clivée permet également une focalisation de **contraste**, comme dans l'exemple suivant, où le contraste concerne l'action effectuée par les deux protagonistes à tour de rôle :

(36) tout d'abord *c'est* [<sub>F</sub> le chien *qui* prend un des patins  
et *qui* va faire du patin à glace sur l'étang]  
et ensuite après avoir fini  
*c'est* [<sub>F</sub> le jeune garçon *qui* prend ce coup-ci les deux patins  
et Ø commence à patiner sur l'étang ] (JEA : 17-22)

Pour récapituler, les structures extractives introduisent des référents tant nouveaux ("*brand new referent*") que connus en focus dans des énoncés thétiques. Elles reflètent donc un procédé de focalisation. Les conditions de leur apparition sont surtout liées à des contraintes énonciatives/pragmatiques.

□ *Procédés de détachement – marquage de topique*

Le procédé de détachement d'un constituant hors du cadre de la phrase, à gauche ou à droite, est relativement rare dans notre corpus – environ 10 % des SN en topique. Le détachement sert à marquer explicitement le topique, parfois le topique contrastif.

Le détachement du SN(S) à gauche est présent lors des changements de topique, directement en T : → T (ex. 37) ou suite au glissement F → T (ex. 38) :

(37) **elle** s'amuse bien  
et puis **le chien il** se rend compte  
qu'**il** peut pas aller sur le lac (NAD : 106-108)

(38) et **il** appelle son chien au secours  
**le petit chien lui il** se met à pleurer en appelant hou hou au secours (BRU : 67-68)

Le détachement peut également servir à marquer un nouveau topique lors d'un changement d'épisode, mais également maintenir le même référent en topique lorsque commence un nouvel épisode ( 2 occ.).

Le détachement du SN(S) à droite, ou l'anti-topique, n'est pratiquement pas utilisé dans notre corpus (1 occ.). Le SN disloqué à droite peut être considéré comme un « rappel » ("reminder") du topique de la trame, le GARÇON, maintenu après des énoncés d'arrière-plan :

(39) et **le petit enfant** descend  
et **Ø** comprend  
*que tout est gelé*  
*et que le chien ne peut pas marcher*  
alors **il** a une idée **le petit enfant** (HEL : 19-23)

Pour ce qui concerne le détachement à gauche d'un SN(non S), nous avons relevé l'occurrence suivante :

(40) **ils** en ont un (=patin) chacun  
mais **le chien son patin à glace**  
dès qu'il se met debout  
il *le* fait tomber  
parce qu'il est trop grand (LIN : 44-47)

Le détachement du SN(O) référant au CHIEN en tête d'énoncé permet de le topicaliser et ainsi de maintenir la référence en topique au protagoniste.

Parallèlement, comme pour les structures clivées, la structure *SN + pro* peut être envisagée dans une optique contrastive (topique contrastif) :

(41) **le petit garçon** commence à enfiler une chaussure  
pour faire du patin  
et **le chien # lui** enfle l'autre chaussure (BRU : 39-41)

(42) et donc **la maîtresse** commence à mettre un patin  
et **le petit chien il** prend l'autre patin  
pour essayer de faire du+ (NAD : 81-83)

Notons cependant que l'évocation du même épisode n'entraîne pas automatiquement de détachement. En outre, certains emplois de *SN + pro* ne peuvent s'expliquer que par des procédés stylistiques (variation diaphasique).

#### □ *Autres cas*

Mis à part les structures syntaxiques présentées *supra* qui servent à modifier l'organisation informationnelle de l'énoncé (focalisation, topicalisation), nous n'avons pas relevé de modifications de l'ordre SVO, sauf dans une relative à l'arrière-plan (2 occ.) :

(43) **le petit garçon** attrape le bout de l'écharpe  
**que lui tend le petit chien**  
et **le chien le** tire (LIN : 102-104)

La relative permet de maintenir la référence à l'ÉCHARPE : F → T, tout en maintenant en T la référence au GARÇON. Ce procédé permet de réintroduire une entité en focus (*le petit chien*).

### 5.1.6. Conclusion et discussion

Les procédés employés par les adultes pour introduire le CHIEN sont une illustration de ce que Blanche-Benveniste (1997) appelle « dispositif auxiliaire de la détermination nominale » et Lambrecht (1986) "*Principle of the Separation of Reference and Relation*" (cf.

1.4.1.3.). Cette introduction d'un nouveau référent, marquée au niveau du SN par l'article indéfini, s'accompagne d'une structure présentative qui le met en focus :

→ F { un N (*prés* + SN) }. L'opération d'identification (localisation) du référent par cette structure s'avère indispensable pour que devienne pertinente la prédication faite à son propos. Identification et prédication sont en effet nécessairement inscrites dans un ordre de succession contraignant : on ne peut, en français parlé, apporter simultanément un référent à l'existence et prédiquer à son propos.

Cependant, le même procédé est utilisé pour réintroduire des référents connus, l'accessibilité étant marquée au niveau du SN, par un déterminant défini. Il conviendrait donc de voir cette structure en premier lieu comme un « focalisateur » : la pertinence de la prédication à propos d'un référent résulte du seul fait que ce référent, connu ou nouveau, soit focalisé (dans un énoncé thétiq). Les structures présentatives, clivées ou semi-clivées traduisent d'abord un procédé de focalisation, leur fonction d'introduction ou de réintroduction d'un référent s'y rajoute ensuite.

Les différents types de mouvement référentiel étudiés séparément sont souvent imbriqués : maintien en topique, maintien en focus, glissement  $F \rightarrow T$ ,  $T \rightarrow F$ . Néanmoins, les expressions linguistiques qui les encodent s'ordonnent autour de la fonction *sujet – topique* et *objet – focus*. Les SN lexicaux servent à (ré)introduire les entités – SN(O) en focus, SN(S) en topique (nouveau topique), les pronoms maintiennent la référence – pro(S) / rel(S) (et  $\emptyset$ ) en topique, pro(O) en focus. Cet agencement résulte d'un ordre relativement rigide des constituants de l'énoncé français.

Le marquage explicite du topique, sous forme de dislocation : SN + pro(S) tonique et/ou clitique, massivement attesté à l'oral, est rare dans notre corpus (environ 10 %). Cela confirme des résultats des études antérieures, celles de Hickmann (2003), par exemple. Les locuteurs adultes se conforment à un genre discursif plutôt formel, le récit de fiction en l'occurrence, qui exclut l'utilisation de la dislocation. La présence de dislocations peut s'avérer une caractéristique individuelle du locuteur, sans visée pragmatique particulière (*cf.* Gadet 1997 ou Nølke 2001).

Par ailleurs, attribuer à un segment une valeur contrastive est problématique puisque la topicalisation/focalisation de contraste se superpose à la topicalisation/focalisation simple. Une analyse au niveau supraphrastique est toujours nécessaire.

Quant à la référenciation, l'accessibilité des référents est systématiquement marquée par les déterminants, indéfinis lors des premières mentions de référents, définis dans les mentions ultérieures. Le possessif est plus fréquent en focus étant donné que le glissement F



→ T s'accompagne d'un changement de déterminant *son N* → *le N*. Le démonstratif est pratiquement absent.

Afin de voir les différents types de mouvement référentiel et leurs réalisations linguistiques, le tableau 5.6 reprend toutes les formes qui réfèrent aux entités animées employées lors du maintien et des réintroductions. Rappelons que les SN en topique ont la fonction *sujet*, et les SN en focus sont *objet* :

ADULTES FRA L1	TOPIQUE								FOCUS			
	<i>le N</i>	<i>le N il</i>	<i>ce N</i>	<i>son N</i>	<i>il</i>	<i>qui</i>	Ø	<i>ils</i>	<i>le N</i>	<i>ce N</i>	<i>son N</i>	<i>le/lui</i>
CHIEN (292 <sup>82</sup> )	64	7	1	3	136	10	16	19	26		5	24
%	21,9	2,4	0,3	1	46,6	3,4	5,5		8,9		1,7	8,2
GARÇON (339)	64	7		18	148	6	11		17		29	39
%	18,9	2,1		5,3	43,6	1,8	3,2		5		8,5	11,5

Tableau 5.6 : Réintroduction et maintien des entités animées

## 5.2. Les adultes polonophones

Le corpus principal des adultes polonophones est constitué de dix récits, élicités par le film « Reksio », représentant un total de 376 énoncés avec beaucoup de variabilité interindividuelle (écart type : 19,7). Le corpus annexe de six locuteurs racontant deux films – le même film « Reksio » et « Le Bonhomme de neige » n'est analysé que sous l'angle des introductions des référents, afin de tester le nombre d'introductions en topique, ainsi que le marquage local associé (*cf.* Méthodologie 4.2.4.).

### 5.2.1. Introduction des référents

#### *Marquage global*

Le locuteur est censé introduire les référents de façon à ce que son interlocuteur puisse reconnaître leur caractère « nouveau ». De ce fait, on s'attendrait aux introductions dans la

<sup>82</sup> Le total des éléments référant au CHIEN (sans *ils*).

partie focale de l'énoncé dans une des structures présentées dans la partie théorique (1.4.2.4.) – le topique étant associé au marquage défini. Or, la moitié des locuteurs adultes introduisent le CHIEN, qui apparaît le premier dans le film, directement en topique dans la structure SV :

- (1) **Reksio** wstał  
N pro NOM/se lever 3 SG M PASS PERF  
« Reksio s'est levé » (ADA : 1)

Ces introductions, inattendues, de référent en topique nous ont poussée à chercher leur origine. Ne voulant pas émettre d'hypothèse à partir de six occurrences, nous avons recueilli un autre corpus et examiné les introductions élicitées aussi à partir d'un autre support. Nous en parlerons *infra*.

Les autres locuteurs introduisent le CHIEN en focus. Nous avons relevé deux procédés : introduction dans une proposition présentative ou prédicative. Les propositions présentatives mettent le référent en focus dans la structure VS, accompagnée parfois d'un circonstant en tête d'énoncé, par exemple :

- (2) (a) rankiem budzi się Reksio  
matin / se réveiller 3 SG PRES / pro ref/ N propre NOM  
« il y a Reksio qui se réveille un matin » (BER : 1)
- (b) budzi się Reksio (EWE : 1)

ou bien, ce sont des introductions conjointes des deux référents dans la structure SVO :

- (3) (a) Ø mamy dwóch bohaterów pies\* Reksia i jego przyjaciel\*  
avoir 1 PL PRES / deux / héros M PL ACC / chien / Reksio / et / POSS 3 P SG / ami ACC  
« nous avons deux héros un chien Reksio et son ami » (KON : 1)
- (b) Ø obejrzeliśmy właśnie piękną pouczającą bajeczkę o bohaterskim piesku i jego panu  
regarder 1 PL PASS PERF / juste / beau / instructif / conte ACC / de / héroïque / chien INS / et  
/ POSS 3 SG / maître INS  
« nous venons de regarder un beau et instructif conte sur un héroïque chien Reksio et son maître » (EDY : 1)

La forme verbale (1<sup>ère</sup> personne pluriel) montre que les locuteurs gardent un lien avec le moment de l'énonciation, impliquant ainsi l'interlocuteur. Ce lien sera également gardé par les enfants, mais de façon différente.

Le référent GARÇON apparaît dans le film après le CHIEN et la plupart des locuteurs le lui associent au moyen du possessif. La relation sémantique de statut entre les deux référents se traduit par différentes dénominations du référent GARÇON : *jego pan* <son maître>, *jego przyjaciel* <son ami>, *jego właściciel* <son propriétaire>. Comme pour le premier référent, nous trouvons des propositions présentatives et, plus nombreuses, prédicatives (SVQ) :

- (4) Ø pobiegł do swojego pana miłego blondyna  
courir 3 SG PAS PERF / chez / POSS 3 SG M / maître GEN / gentil / blond GEN  
« il a couru chez son maître un gentil blond » (ADA : 10)

Pour résumer, l'analyse des résultats montre deux tendances pour introduire un nouveau référent, soit en topique (dans la structure SV), soit en focus dans deux types de propositions : présentatives (VS) ou prédicatives (SVQ). Le tableau ci-dessous reprend toutes les introductions.

ADULTES POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	<u>VS</u>	SVQ	(nous) VQ	<u>SV</u>
CHIEN	3		2	5 (1)
GARÇON	2	5	2	1

Tableau 5.7a : Introduction des entités animées

Les schémas suivants illustrent les deux façons d'introduire le nouveau référent :

→ F { SN (VS) ; (VQ) }

→ T { SN (SV) }

Il s'agit dans tous les cas de SN lexicaux.

### Marquage local

Quant au marquage local, la plupart des SN référant au CHIEN sont sans déterminant ( $\emptyset$  N et, principalement, le N propre), sauf une occurrence du possessif dans *jego główka* <sa petite tête> - après un faux départ (WOJ : 2). À l'inverse, les SN référant au GARÇON s'accompagnent majoritairement du possessif, inclus chez certains adultes dans des constructions électives (2 occ.) : *drzwi (domu) swojego pana* <porte (de la maison) de son maître>. Cette référence établie par rapport au premier protagoniste (possessif anaphorique) est complétée par des appositions (4 occ.), par exemple, *jego pan chłopiec* <son maître un garçon>, ou pour le CHIEN, *pies Reksio* <un chien Reksio> (ex. 3a).

Le marquage local de l'accessibilité du référent est repris dans le tableau suivant :

ADULTES POL	FOCUS					TOPIQUE				
	$\emptyset$ N	N propre	ten N	jego N	jakiś N	$\emptyset$ N	N propre	ten N	swój N	jakiś N
<b>Introduction</b>										
CHIEN	1	2		1		1	5			
GARÇON	1			8					1	

Tableau 5.7b : Marquage local des SN introduisant les entités animées

#### 5.2.1.1. Introduction des référents – corpus annexe

##### Marquage global

Le premier film support, « Le Bonhomme de neige », met en scène, dans la première séquence, un personnage – un petit garçon. Mis à part une introduction dans une structure passive, en focus (nous l'avons comptée parmi les occurrences de VS) :

- (5) *pokazany jest chłopiec # dziecko #*  
montrer PART M SG /être 3 SG PRES/ garçon NOM/ enfant NOM  
« il est montré un garçon un enfant » (ADA : 2)

les autres locuteurs choisissent entre l'introduction en topique (2x) et en focus (3x), dans la structure VS.

Quant au deuxième support – le film *Reksio*, il génère également des introductions diversifiées avec, cependant, une préférence pour l'introduction du référent CHIEN en topique (4/6x). Le CHIEN est appelé par son prénom dans deux récits où, toutefois, les

procédés introductifs varient – en topique (SV) chez DAMIAN, en focus (VS) chez MAGDA. Les deux utilisent les mêmes procédés dans les deux récits – DAMIAN pour le premier référent (SV), MAGDA aussi pour le deuxième (VS).

ADULTES POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	<u>VS</u>	<u>SVQ</u>	( <i>nous</i> ) <u>VO</u>	<u>SV</u>
GARÇON « Le Bonhomme de neige »	4			2
CHIEN	2			4
GARÇON	2	3		1

Tableau 5.8a : Introduction des entités animées – corpus annexe

### Marquage local

Le marquage local reflète les mêmes procédés que ceux observés dans le premier corpus (mais moins de N propre), comme le montre le tableau ci-après, à l'exception d'une occurrence de l'indéfini *jakiś* dans un SN apposé :

- (6) i później wyszedł jego pan # prawdopodobnie jakiś chłopczyk # w wieku kilku # lat  
 et/après/sortir 3 SG M PASS PERF/POSS/maître NOM/probablement/DET INDEF un certain/garçon NOM/prep/âge/quelque PL/ans PL  
 « et après il y a son maître qui est sorti, probablement un garçon âgé de quelques années »  
 (MAG : 7)

Cette occurrence de l'indéfini constitue l'unique cas du marquage explicite de l'indéfinitude lors de l'introduction des référents animés dans l'ensemble des données adultes.

ADULTES POL <i>Introduction</i>	FOCUS					TOPIQUE				
	∅ N	N <i>propre</i>	<i>ten</i> N	<i>jego</i> N	<i>jakiś</i> N	∅ N	N <i>propre</i>	<i>ten</i> N	<i>swój</i> N	<i>jakiś</i> N
GARÇON « Le bonhomme de neige »	4					2				
CHIEN	1	1				3	1			
GARÇON	1			4		1				

Tableau 5.8b : Marquage local des SN introduisant les entités animées – corpus annexe

### 5.2.1.2. Introduction des entités inanimées

Les entités inanimées sont principalement introduites en focus, sous forme de Ø N, soit en tant que complément dans la structure prédicative SVQ – dans la trame, par exemple, *to sobie Ø napchał tam trawy* <alors (le chien) s'y est mis de l'herbe> (EDY : 29), *Ø pobiegł zaraz po drabinę* <(le chien) est allé chercher tout de suite une échelle> (ADA : 40), soit au moyen d'une présentative locative AdvVS – à l'arrière plan (*ponieważ w pobliżu rosła trawa* <parce que à côté poussait l'herbe NOM> BER : 26).

L'entité LÓD <glace> occupe une place à part. Elle est facilement inférable du contexte (les deux protagonistes font du patinage sur un lac gelé). Elle est également à l'origine de la complication dans le film. C'est la seule entité inanimée qui est introduite dans la trame en topique (8 occ.), ce qui interrompt le flux référentiel, par exemple :

- (7)      nagle **lód** się załamał  
            subitement /glace NOM /pro ref/briser 3 SG PASS PERF  
            « subitement, la glace s'est brisée » (EDY : 44)

L'unique occurrence du marquage de l'indéfinitude concerne l'entité STRÓJ <habit>. Il s'agit du déterminant *taki* qui est, rappelons-le, caractéristique du polonais parlé. Il est utilisé lorsque le locuteur ne veut pas signaler l'identité du référent ou n'en voit pas la nécessité :

- (8)      ale Ø miał *taki strój* dla Reksia  
            mais/avoir 3 SG M PASS PERF /INDEF/ habit ACC /pour/N pro DAT  
            mais il avait un habit pour Reksio » (EDY : 21)

### 5.2.2. Réintroduction des référents

Pour que le récit progresse, il faut maintenir la référence à une entité. Il faut également que le topique change par le biais de (ré)introduction d'autres éléments. Dans le corpus analysé, il n'y a pratiquement pas d'interruption de la continuité référentielle, mais plutôt des changements de rôles sémantiques – l'agent topical devient, par exemple, le patient focal et vice-versa. Les changements de référents en T se font soit par glissement F → T, soit directement en topique → T.

### Marquage global

- *Changement de référent en T : → T*

Le changement de référent peut s'effectuer directement en topique. C'est un procédé de changement de perspective (nouveau topique) du type :

- (9) **chłopiec** wpadł do wody  
garçon NOM / tomber 3 SG M PASS PERF / prep / eau  
« le garçon est tombé dans l'eau »

**Reksio** na początku nie wiedział bardzo  
N propre NOM / prep / début / NEG / savoir 3 SG M PASS IMPERF / bien  
« Reksio au début ne savait pas bien »

co zrobić  
que/ faire INF  
« que faire » (ELA : 21-23)

Toutefois, de tels changements de topique sont extrêmement rares. Ils s'accompagnent souvent du maintien de la référence en focus à l'ancien topique. Autrement dit, l'ancien topique est repris en focus dans l'énoncé qui suit : T → F. Ce procédé est principalement marqué par la pronominalisation (ex. 10 : *chłopiec* → *mu*). C'est un sous-cas du maintien de la référence, avec changement de statut informationnel de T à F (11 occ.) :

- (10) i **chłopiec** jeździ na łyżwach #  
et / garçon NOM / aller 3 SG PRES / sur / patin PL  
« et le garçon patine »

**Reksio** zazdrości mu  
N propre NOM / envier 3 SG PRES/ PRO 3 SG M DAT  
« Reksio l'envie » (ANN : 25-26)

Le moment crucial du récit – la quasi-noyade du garçon, entraîne une rupture dans le mouvement référentiel. C'est le seul moment dans le récit où une entité inanimée, LÓD <glace> en l'occurrence, est introduite en topique, dans la trame (cf. 5.2.1.2. *supra*). Cet événement est mentionné par la majorité des locuteurs (8/10x), trois d'entre eux ajoutent à

l'entité LÓD, le GARÇON (l'ancien topique) en focus. C'est un autre exemple d'un mouvement référentiel parallèle :  $\rightarrow T + T \rightarrow F$  :

- (11) po krótkiej jeździe po prostu **lód** się pod nim łamie  
 après / bref/ patinage/ prep/ simplement/ glace NOM /pro ref/ prep/ PRO 3 SG M INS/ briser 3  
 SG PRES  
 « après un bref patinage la glace se brise simplement sous lui » (WOJ : 18)

Les changements de référent en topique des exemples précédents concernent les SN ayant la fonction syntaxique *sujet* (S) :  $\rightarrow T \{SN (\underline{SV})\}$ . Cependant, le SN marquant le nouveau topique peut avoir une fonction syntaxique autre que *sujet*. Le placement en tête d'énoncé d'un SN *non sujet* constitue un **procédé de topicalisation** en polonais, lié souvent à la focalisation faite en parallèle (ex. 13). Ce procédé permet de réintroduire un référent en T avec un SN(O) :

- (12) **na Reksia ta łyżwa** była za duża  
 pour/ N propre ACC/ DEM 3 SG F / patin NOM/ être 3 SG F PASS IMPERF/ trop/grand SG F  
 « pour Reksio ce patin était trop grand »

to sobie **Ø** napchał tam trawy  
 alors / pro ref DAT/ mettre 3 SG M PASS PERF / adv là / herbe GEN  
 « # alors il s'y est mis de l'herbe » (EDY : 28-29)

- (13) i **dla chłopca** skończyło się to tragicznie  
 et / pour /garçon GEN/ terminer 3 SG N PASS PERF/ cela NOM / tragiquement  
 « et pour le garçon cela s'est terminé tragiquement » (ELA : 19)

Les changements de référent en T peuvent donc être réalisés par des SN ayant différentes fonctions syntaxiques comme le montre le schéma suivant :

$\rightarrow T \{ SN (\underline{SV}) ; (\underline{OV}) \}$  O : n'importe quel complément (direct ou indirect)

□ *Réintroduction en F* :  $\rightarrow F$

Le référent peut être également réintroduit en focus. Il s'agit le plus souvent de la proposition prédicative  $SV\underline{O}$ , mais également, dans une moindre mesure, de la structure présentative  $V(O)\underline{S}$ . C'est un procédé de focalisation qui consiste à employer une structure présentative à



un moment important du récit – pour conclure le récit ou au moment d’une complication. La structure présentative permet de focaliser sur une entité :

- (14) i wszystko kończy się tym  
et/ tout/ finir 3 SG PRES / pro réf/ cela INS  
« et tout finit par le fait »

że przez okno wygląda jego pan  
que / prep / fenêtre / regarder 3 SG PRES/ POSS / maître NOM  
« qu’il y a son maître qui regarde par la fenêtre »

Ø macha mū z jakąś szklanką mleka czy czegoś ciepłego  
faire signe 3 SG PRES / PRO 3 SG M DAT / avec / DET INDEF / verre/ lait/ ou/ quelque  
chose / chaud  
« il lui fait signe avec un verre de lait ou quelque chose de chaud » (ANN : 49-51)

- (15) usłyszał to Reksio  
entendre 3 SG M PASS PERF / cela ACC / N propre NOM  
« il y Reksio qui l’a entendu »

usłyszał wołanie chłopca Reksio  
entendre 3 SG M PASS PERF / cri ACC / garçon GEN/ N propre NOM  
« il y a Reksio qui a entendu le cri du garçon »

i Ø wpadł w panikę  
et / tomber 3 SG M PASS PERF / dans / panique  
« et il a commencé à paniquer » (BER : 45-47)

Nous trouvons ce type de propositions au début du récit pour introduire un protagoniste (*cf.* 5.2.1. *supra*), au fil du récit pour le réintroduire en le focalisant (ex. 15) et à la fin pour conclure (ex. 14). Ce sont des propositions présentatives (VS), ou existentielles locatives (AdvVS) lorsqu’un adverbe (locution adverbiale) de lieu ou de temps se trouve en tête d’énoncé (ex. 14).

Les réintroductions en focus sont illustrées par le schéma suivant, qui montre également que le SN peut être O ou S :

→ F { SN (VO) ; (VS) }

□ *Glissement référentiel F → T*

Les réintroductions en focus génèrent souvent des glissement référentiels  $F \rightarrow T$ . C'est un sous-cas du maintien de la référence avec changement de statut informationnel (de même que le mouvement  $T \rightarrow F$ , cf. *supra*), aboutissant à un changement de topique (nouveau topique). Le glissement référentiel ou la progression linéaire simple consiste donc à reprendre en topique le référent (ré)introduit en focus, et parfois maintenu en focus au moyen du pronom (O), comme l'illustrent le schéma et l'exemple suivant (ex. 16) :

$F \rightarrow T \{ \text{SN (SV)} \}$

- (16) i następnie **Ø** wrócił do swojego pana  
 et / ensuite / retourner 3 SG M PASS PERF / prep / POSS 3 SG M GEN  
 « et ensuite il est retourné vers son maître »

**Ø** oddał mu tą łyżwe ##  
 rendre 3 SG M PASS PERF / PRO 3 SG M DAT / DEM / patin ACC  
 « il lui a rendu ce patin »

**pan** zorientował się że ...  
 maître NOM / se rendre compte 3 SG M PASS PERF / que  
 « le maitre s'est rendu compte que ... » (ADA : 25-27)

Ce type de progression peut être également réalisé avec un pronom relatif. Cela est cependant très rare (2 occ.), mais intéressant car la proposition relative peut faire partie de la trame :

- (17) **Ø** woła oczywiście na pomoc swojego przyjaciela Reksia  
 appeler 3 SG PRES / évidemment / prep/aide / POSS 3 SG M ACC / ami ACC / N propre ACC  
 « il demande évidemment de l'aide à son ami Reksio »

**który** po chwili to wezwanie słyszy  
 REL SG M NOM / prep / moment/ DEM SG N ACC / appel ACC / entendre 3 SG PRES  
 « qui après un moment entend cet appel » (MAR : 37-38)

Un autre cas de glissement référentiel consiste à reprendre le référent en topique avec un SN n'ayant pas la fonction *sujet* :

- (18) więc  $\emptyset$  prosi o pomoc Reksia #  
 alors/ demander 3 SG PRES/ prep / aide/ N propre ACC  
 « alors il demande de l'aide à Reksio # »

no **Reksiowi** przechodzą dasz wtedy  
 donc/ N propre DAT / passer 3 PL PRES / bouderie PL NOM / alors  
 « donc Reksio ne boude plus »

$\emptyset$  usiłuje jakoś pomóc  
 essayer 3 SG PRES / quelque peu / aider INF  
 « il essaie d'aider quelque peu » (ANN : 34-36)

C'est également une autre illustration de topicalisation du référent, liée à la focalisation faite en parallèle (*cf. supra* (ex. 12) (ex. 13)).

Nous aboutissons donc à un schéma plus complet :

$F \rightarrow T \{ SN ; \text{rel} (\underline{SV}) / SN (\underline{OV}) \}$

Pour résumer, les réintroductions de référent sont réalisées au moyen d'un SN lexical, de même le maintien  $F \rightarrow T$ , dans la plupart des cas, aboutissant à un nouveau topique. Le SN réintroduisant une entité peut avoir la fonction syntaxique *sujet* (S) ou *non sujet* (O) :

$\rightarrow T : S/O$

$\rightarrow F : O/S$

Dans le cas du maintien de la référence, avec changement de statut informationnel  $F \rightarrow T$ , la forme employée, lexicale ou  $\emptyset$ , dépend de la fonction syntaxique du SN source, ainsi que de l'organisation informationnelle de l'énoncé.

Lorsque le référent est réintroduit dans la proposition présentative  $V\underline{S}$ , donc dans une proposition thétiq, son maintien en topique est marqué par l'anaphore  $\emptyset$  (ex. 14) (ex. 15) :

$S \rightarrow S : SN \rightarrow \emptyset$ .

Le maintien après une réintroduction dans une proposition prédicative  $SV\underline{O}$  entraîne la plupart du temps l'emploi d'une forme nominale (2 occ. de relatif (S)). Il s'agit généralement d'un SN(S), mais également d'un SN *non sujet*, par exemple ACC  $\rightarrow$  DAT (ex. 18). Donc, d'une façon générale :

$O \rightarrow S/O : SN \rightarrow SN$ .

Nous pouvons également constater que le topique n'est pas toujours agent (ex. 12, 13, 18).

Le maintien sans changement de statut informationnel sera abordé en 5.2.3.

Le tableau suivant illustre la distribution des SN lexicaux en fonction de leur valeur informationnelle, ainsi que leur fonction syntaxique. Il permet de voir principalement l'importance des (ré)introductions dans la structure VS, ainsi que le maintien (ou réintroduction) dans la structure QVS / OSV.

ADULTES POL	TOPIQUE		FOCUS	
	SN(S)	SN(O)	SN(S)	SN(O)
CHIEN	40	2	10	11
GARÇON	46	2	6	30

Tableau 5.8 : Distribution des SN lexicaux référant aux entités animées

Donc, un enfant apprenant le polonais prendrait, par hypothèse, les cas majoritaires :

[<sub>T</sub> SN(S)] [<sub>F</sub> V + SN(O)].

#### *Marquage local*

Au niveau du marquage local, comme le montre le tableau 5.9 ci-dessous, le N est la plupart du temps nu, surtout en ce qui concerne le CHIEN (ØN et N propre). Les SN référants au GARÇON reflètent plus de variabilité : *ten N*, *jego N*, *NN*. Nous avons observé deux tendances : les constructions électives *pan (przyjaciel) Reksia* <maître (ami) de Reksio> apparaissent principalement en topique (6/7x), les SN avec le possessif sont concentrés en focus (13/18x). Ces deux types de SN indiquent une même relation sémantique (relation de statut) entre les deux protagonistes. Le N avec le possessif (anaphorique) peut être considéré comme une simple variante de la construction élective, qui, contrairement au possessif, fonctionne indépendamment. Étant donné que nous n'avons que deux protagonistes, les *NN* sont présents essentiellement en topique :

- (19) **przyjaciel *Reksia*** wychodzi  
ami NOM / N pro GEN / sortir 3 SG PRES  
« l'ami de Reksio sort » (KON : 2)

Le possessif *swój* <*son*> présent dans des SN en focus établit un lien anaphorique avec l'entité topicale, dont l'expression linguistique possède la fonction *sujet* (ex. 16) (ex. 17). Le *son N* en topique exige une forme différente du possessif – *jego* (cette forme signale que l'objet possédé n'appartient pas au sujet de la proposition) – cf. 1.2.2. et (ex. 3a/b), et exclut par-là la présence du deuxième protagoniste en focus :

- (20) **i *jego pan*** ubrał obie łyżwy  
et/ POSS 3 SG M/ maître NOM/ mettre 3 SG PASS PERF / tous les deux / patins ACC  
« et son maître a mis les deux patins » (EDY : 34)

Or, la plupart des locuteurs omettent le possessif dans le cas du maintien F → T – offrant ainsi la place en focus à l'entité CHIEN : O → S : *son N* →  $\emptyset N$ , par exemple :

- (21)  $\emptyset$  pobiegł do *swojego pana* [...]  
courir 3 SG M PASS PERF / prep / POSS 3 SG M / maître ACC  
« (le chien) a couru vers son maître »

**pan mu** odpowiedział  
maître NOM / PRO 3 SG M DAT / répondre 3 SG M PASS PERF  
« le maître lui a répondu » (ADA : 10-13)

ADULTES POL	TOPIQUE					FOCUS				
	$\emptyset N$	N <i>propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego N</i>	<i>NN</i>	$\emptyset N$	N <i>propre</i>	<i>ten N</i>	<i>swój N</i>	<i>NN</i>
<b>Réintroduction</b>										
CHIEN (57)	2	35				3	16		1	
GARÇON (77)	38		1	5	6	11		2	13	1

Tableau 5.9 : Marquage local des SN réintroduisant (ou maintenant) la référence aux entités animées

### 5.2.3. Maintien de la référence

#### □ *Maintien en topique avec Ø*

Le maintien le plus typique est celui avec l'anaphore Ø, représenté par le schéma suivant :

$T \rightarrow T \{ \emptyset (\underline{SV}) \}$

Le référent ne change pas de statut informationnel ( $T \rightarrow T$ ) et le maintien avec Ø est réalisé quelle que soit la fonction syntaxique du SN source – principalement **sujet**, mais aussi **objet** (ex. 12) (ex. 18) : S/O  $\rightarrow$  S : SN  $\rightarrow$  Ø.

Cela crée des blocs d'énoncés avec la même entité en topique. La référence est parfois maintenue après un ou plusieurs énoncés d'arrière-plan qui constituent des commentaires sur le film ou caractérisent la situation.

#### □ *Maintien en topique avec pro(O)*

Lorsque le locuteur emploie une construction impersonnelle et s'il veut maintenir la référence à une entité en topique, il doit employer le pronom (O) (4 occ. ANN, EDY, MAR), comme le montre l'exemple suivant. Le pronom (O) renvoie à un sujet logique :

(22) i **chłopiec** wpadł do wody  
et/garçon NOM /tomber 3 SG M PASS PERF / prep /eau  
« et le garçon est tombé dans l'eau »

Ø usiłuje się wydostać  
essayer 3 SG M PRES /pro ref /sortir INF  
« Ø essaie de sortir »

ale **mu** się nie udaje  
mais /PRO 3 SG M DAT /pro ref/NEG/réussir IMP  
« mais il ne réussit pas »

więc Ø prosi o pomoc Reksia  
alors / demander 3 SG PRES / prep / aide / N pro ACC  
« alors il demande de l'aide à Reksio » (ANN : 31-34)

□ *Contraste en topique avec pro(S)*

Comme nous l'avons déjà signalé dans la partie théorique, le pronom personnel sujet (pro(S)) n'apparaît que dans des contextes de contraste (ou reflète parfois un procédé stylistique). Or, dans notre corpus, nous en avons relevé trois qui marquent le **topique contrastif** :

- (23) następnie **chłopczyk** ma taką samą ochotę na to  
ensuite/garçon NOM/ avoir 3 SG PRES/ DEM/ même/ envie/ prep/ cela  
« ensuite le garçon a aussi envie de faire ça »

jednak kiedy **on** tutaj już jeździ sobie troszkę na tym lodzie  
cependant/quand /PRO 3 SG M NOM/ici/déjà/patiner 3 SG PRES/pro ref/un peu/prep/ DEM/  
glace  
« cependant quand lui il patine sur cette glace »

**lód** się załamuje  
glace NOM/pro ref/ briser 3 SG PRES  
« la glace se brise » (EWE : 18-20)

- (24) **Ø** jeździ właśnie po tym dosyć cienkim lodzie  
patiner 3 SG PRES/ justement/prep/DEM/assez/ fin F/ glace  
« il patine justement sur cette glace assez fine »

ale **on** jest pieskiem  
mais/PRO 3 SG M NOM/ être 3 SG PRES/ chien INS  
« mais lui il est un chien »

więc **lód** to wytrzymuje  
donc/ glace NOM /cela ACC/ supporter 3 SG PRES  
« donc la glace supporte ça » (WOJ : 13-15)

En effet, il s'agit de l'épisode au cours duquel la glace se brise sous le garçon (et non pas sous le chien qui a patiné avant lui). Cependant, le même événement est présenté de deux manières différentes. Pendant qu'EWELINA marque, à travers le pronom (S), le contraste entre l'accident du garçon (*on* = GARÇON) et le patinage sans complication du chien, évoqué précédemment, WOJTEK anticipe l'accident en soulignant que la glace ne cède pas sous le chien (*on* = CHIEN).

Le pronom (S), tout en marquant le contraste, assure le maintien de la référence en topique, comme le font l'anaphore  $\emptyset$  et le pronom (O) dans les constructions impersonnelles :

$T \rightarrow T \{ \emptyset ; \text{pro}(O) ; \text{pro}(S) ( \_V ) \}$

□ *Maintien en focus avec pro(O)*

La référence peut également être maintenue en focus sans que le référent change de statut informationnel – le référent (rè)introduit en focus est maintenu en focus dans le(s) énoncé(s) suivant(s). Ce procédé permet de créer des doubles chaînes anaphoriques où un référent est maintenu en topique et l'autre en focus dans au moins deux énoncés consécutifs :

(25) rano  $\emptyset$  pobiegł tam do swojego pana  
matin / courir 3 SG M PASS PERF / là / chez / POSS 3 SG M GEN / maître GEN  
« le matin il est allé là-bas chez son maître »

$\emptyset$  zadzwonił do niego  
sonner 3 SG M PASS PERF / prep / PRO 3 SG M GEN  
« il a sonné chez lui »

i  $\emptyset$  pokazał mu  
et / montrer 3 SG M PASS PERF / PRO 3 SG M DAT  
« et (il) lui a montré »

że jest lód  
que / être 3 SG PRES / glace NOM  
« qu'il y a de la glace » (EDY 11- 14)

Nous n'avons pas relevé de cas de maintien implicite en focus ( $\emptyset$  (O)), sauf trois occurrences dans le récit d'ANNA où le maintien implicite concerne une entité **inanimée**, entité facilement inférable du contexte (*cf.* 5.2.4. *infra*).

Le schéma le plus fréquent pour le maintien en focus se présente alors comme suit :

$F \rightarrow F \{ \text{pro} (V\text{O}) \}$

Il existe toutefois des cas différents, quoique rares. Habituellement, le maintien de la référence en focus est marqué par une forme pronominale.

Cependant, le référent introduit en focus dans une proposition présentative (VS) peut être ensuite maintenu en focus avec un SN lexical dans une proposition prédicative (SVQ)



(ex. 26), ou bien, le locuteur peut spécifier l'identité du référent (anaphore infidèle), introduit au départ avec le possessif et défini uniquement par rapport au premier (*son* anaphorique + *maître*), en le reprenant, toujours avec un SN lexical, dans une proposition présentative VS (ex. 27).

Dans les deux cas, on observe un changement de rôle syntaxique  $S \rightarrow O$  ou  $O \rightarrow S$  et un SN plein. La pronominalisation serait possible dans (ex. 26) puisqu'il n'y a pas de changement de contenu sémantique (*chłopiec*  $\rightarrow$  *chłopcu*) :

- (26) wyszedł *chłopiec*  
 sortir 3 SG M PASS PERF / garçon NOM  
 « il y a un garçon qui est sorti »

**Reksio** starał się pokazać *chłopcu*  
 N propre NOM/ essayer 3 SG M PASS IMPERF /pro réf /montrer INF/garçon DAT  
 « Reksio essayait de montrer au garçon »

że jest ślisko  
 que / être 3 SG PRES / glissant  
 « que ça glisse » (BER : 13-16)

- (27) no więc  $\emptyset$  puka do drzwi *swójego pana*  
 ben / alors / frapper 3 SG PRES/ à / maison GEN / POSS 3 SG M GEN / maître GEN  
 « alors il frappe à la porte de son maître »

wychodzi *chłopiec*  
 sortir 3 SG PRES / garçon NOM  
 « il y a un garçon qui sort »

no i pies *mu* pokazuje [...]  
 ben/ et /chien NOM/ PRO 3 SG M DAT / montrer 3 SG PRES  
 « et le chien lui montre ... » (ANN : 8-10)

Cependant, d'une manière générale, le mouvement  $F \rightarrow F$  (de même que  $T \rightarrow F$ , cf. 5.2.2. *supra*) entraîne la pronominalisation :  $O/S \rightarrow O$  :  $SN \rightarrow pro$ .

□ *Maintien élargi*

Le maintien élargi, c'est-à-dire le maintien de la référence à deux entités (ou plus), est un autre type de maintien très fréquent dans le récit. Il est réalisé en polonais par l'anaphore Ø et le verbe au pluriel. La morphologie verbale indique explicitement (également à l'oral) le nombre et, au passé, le genre des référents.

Une fois les deux référents introduits dans le récit, séparément ou conjointement, on peut facilement maintenir la référence à tous les deux puisqu'il n'y a pas véritablement d'interruption du flux référentiel. En effet, il n'y a pas, dans la trame, d'autres entités en topique, excepté l'entité LÓD <glace> qui est la seule à occuper dans quelques récits la position topicale (cf. *supra*).

Les deux référents peuvent être présents dans l'énoncé précédent, l'un sous forme de SN(S) ou Ø(S) en topique, l'autre, en focus, sous forme de SN(O) ou pro(O), par exemple :

- (28) no i właśnie [...] Ø uratował swojego pana  
 alors / et / sauver 3 SG PASS PERF / POSS 3 SG M ACC / maître ACC  
 « et alors il a sauvé son maître »
- i Ø poszli do domu  
 et / aller 3 PL M / prep / maison  
 « et ils sont allés à la maison » (ADA : 43 – 44)

Ainsi, le schéma suivant illustre le maintien élargi :

T + F → T { Ø (SVpl) }

Les adverbes *razem/wspólnie* <ensemble>, *obydwaj* <tous les deux> accompagnent très souvent le verbe au pluriel, même audible, comme en français. Le locuteur peut également ajouter à la structure Ø + Vpl, z SN (INS) <avec SN>, le SN référant à l'un d'eux :

- (29) Ø puka znaczy dzwoni do swojego tutaj chyba pana chłopczyka  
 frapper 3 SG PRES / c'est-à-dire / sonner 3 SG PRES / à / POSS 3 SG M GEN/ ici/ peut-être /  
 maître GEN/garçon GEN  
 « il frappe, enfin, il sonne chez son maître peut-être un garçon »

i **Ø** wychodzą z *chłopczykiem*  
et / sortir 3 PL PRES / avec / garçon INS  
« ils (= chien et garçon) sortent *avec le garçon* » (EWE : 10-11).

□ *Maintien réduit*

Le retour au maintien réduit, c'est-à-dire à la référence à une seule entité, est signalé par un SN plein.

□ *Contraste – en focus*

Lorsque les deux référents effectuent la même action à tour de rôle<sup>83</sup>, le locuteur peut les opposer en employant une procédure spécifique - **focus contrastif** - qui consiste à les mettre dans la partie focale de l'énoncé, avec un SN(S), et les séparer par un élément comparatif – *najpierw* <d'abord>, *następnie* <ensuite> en l'occurrence. Il s'agit en effet de l'ellipse du verbe référant à la même action (*cf.* ci-dessous *następnie (próbuje) jego właściciel* <ensuite (essaie) son propriétaire>). Le maintien élargi dans l'énoncé qui précède est propice à l'utilisation de ce procédé :

(30) i *obydwaj* **Ø** postanawiają  
et/ tous les deux/ décider 3 PL PRES  
« et tous les deux ils décident »

wyjsć  
sortir INF  
« de sortir »

poślizgać się na łyżwach  
glisser INF/ pro refl/ prep/ patin PL  
« de faire du patin »

---

<sup>83</sup> Le contraste peut également concerner un seul référent qui effectue la même action de deux différentes façons : **Ø** *ubiera psa* <il habille le chien> *najpierw źle* **Ø** *zakłada mu ubranko potem dobrze* <il lui met un habit d'abord mal ensuite bien> (ANN : 16-17). On observe dans cet énoncé la focalisation sur la manière – sur les adverbes *źle* et *dobrze* et l'ellipse du deuxième énoncé, à part l'adverbe.

najpierw próbuje Reksio następnie jego właściciel ten chłopiec  
 d'abord/ essayer 3 SG PRES/ N propre NOM/ ensuite/ POSS 3 SG M / propriétaire NOM/  
 DEM /garçon NOM  
 « Reksio essaie d'abord ensuite son propriétaire ce garçon » (KRY : 6-7)

Il existe évidemment des variantes de l'expression du focus contrastif. Le deuxième référent peut ne pas être donné d'emblée mais être réintroduit par la suite, sans aucun procédé de focalisation :

(31) najpierw pierwszy **na łyżwach** jeździł Reksio  
 d'abord/ le premier/ prep/ patin PL LOC/ patiner 3 SG M PASS IMPERF/ Npropre NOM  
 « c'est Reksio qui patinait le premier » [...]

potem natomiast **chłopiec** starał się włożyć buty # łyżwy  
 ensuite/ justement/ garçon NOM/ essayer 3 SG M PASS IMPERF/ pro ref/ mettre INF/  
 chaussure PL ACC/ patin PL ACC  
 « ensuite le garçon essayait de mettre les chaussures # les patins »

i jeździć po lodzie  
 et/ aller INF/ prep/ glace  
 « et patiner » (BER : 22 ; 29-30).

De plus, tandis que ce procédé implique toujours la même action, on peut remplacer les adverbes qui expriment l'ordre dans lequel les référents l'effectuent (*najpierw* <d'abord>, *następnie* <ensuite>) par un autre élément comparatif qui doit être associé au procès exprimé par le verbe, une paire de patins par exemple :

(32) Ø dzielą się  
 partager 3 PL PRES/ pro ref  
 « ils se partagent (les patins) »

**jedną** wkłada pan **drugą** Reksio  
 NUM un F ACC /mettre 3 SG PRES/ maître NOM/ NUM deuxième F ACC/ N propre NOM  
 « le maître met l'un Reksio (met) l'autre » (MAR : 26-27)

Le marquage de contraste en focus qui rappelle le procédé de focalisation<sup>84</sup> sur une entité (VS) est possible dans des structures: V S1 (V) S2 et O V S1 (V) O S2 ((V) : ellipse du verbe) et peut être illustré, du point de vue informationnel, par le schéma suivant :

T { Ø (SVpl) } → F { SN1 (VS) + SN2 (S) }

Le tableau suivant illustre toutes les formes pronominales et Ø qui servent à maintenir la référence aux entités animées :

ADULTES	TOPIQUE					FOCUS
	Ø(S)	Ø+Vpl	pro(S)	pro(O)	rel(S)	pro(O)
CHIEN	117	34	2	1	1	14
GARÇON	33		1	3	1	21

Tableau 5.10 : Maintien de la référence aux entités animées : formes pronominales et Ø

#### 5.2.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

Les entités inanimées, introduites en focus, sont souvent maintenues en focus au moyen de SN lexicaux – le N nu ou accompagné d'un déterminant (démonstratif, numéral, possessif). Elles peuvent toutefois être ramenées au statut de topique courant par le procédé de topicalisation. Une entité introduite dans une proposition présentative (Adv)VS est ensuite reprise en topique à l'aide du SN(O) :

- (33) ponieważ w pobliżu rośla *trawa*  
 parce que/ prep / côté/ pousser 3 SG F PASS IMPERF/ herbe NOM  
 « parce qu'à côté il avait de l'herbe »

*tą trawę* + jakby Ø włożył do buta  
 DEM/herbe ACC/ comme si/ mettre 3 SG M PASS PERF/ prep/ chaussure  
 « cette herbe il (Reksio) l'a mise dans la chaussure » (BER : 26-27)

<sup>84</sup> La focalisation du SN(S) dans la structure OVS est liée à la topicalisation de l'objet SN(O).

- (34) bo akurat stała przy drzewie w zimie *drabina*  
parce que / justement/ être debout 3 SG F PASS IMPERF/ à côté/ arbre/ en /hiver/ échelle  
NOM

« parce que justement il y avait une échelle en hiver à côté de l'arbre »

więc *ta drabinę* Ø podstawił tak na lodowisko

alors/ DEM /échelle ACC/ décider 3 SG M PASS PERF/ comme ça / sur/ glace

« alors cette échelle il l'a posée sur la glace » (EDY : 55-56)

Ces exemples illustrent le maintien de la référence avec *ten N*, lorsque le référent change de statut informationnel  $F \rightarrow T$  et de fonction syntaxique  $S \rightarrow O$ . La présence d'une autre entité (animée) en topique – topique et agent, oblige le locuteur à signaler le maintien au moyen du démonstratif (*cf.* ex. 12). Le marquage local sera abordé en 5.2.6.

Parallèlement, il existe des formes pronominales qui, en maintenant la référence à une entité inanimée en topique, permettent de bâtir l'arrière-plan du récit (descriptions, retours en arrière, etc.), par exemple :

- (35) Ø podaje *szalik*  
tendre 3 SG PRES /écharpe ACC  
« (il) tend l'écharpe »

*który* wcześniej Ø dostał

REL ACC / plus tôt / recevoir 3 SG M PASS PERF

« qu'il a reçu plus tôt » (ANN : 45-46)

- (36) a) Ø pobiegł zaraz *po drabine*  
courir 3 SG M PASS PERF/ tout de suite/ prep/ échelle ACC  
« (Reksio) a couru tout de suite chercher l'échelle »

b) *która* stała # obok drzewa

REL SG F NOM/ être debout 3 SG F PASS IMPERF/ prep/ arbre

« qui était posée à côté de l'arbre »

[...]

c) Ø podsunął *ją* w kierunku *pana # blondyna*

pousser 3 SG M PASS PERF/ PRO 3 SG F ACC/ prep/direction/ maître GEN/blond GEN

« il l'a poussée dans la direction de son maître, le blond » (ADA : 40-42)

Le pronom (O) assure le maintien en focus (ex. 36c). Ainsi, les formes pronominales et  $\emptyset$  employées sont les suivantes :

ADULTES POL	$\emptyset$ (S)	relatif (S)	relatif (O)	pro(O)
Entités inanimées	1	2	5	4

Tableau 5.11 : Maintien de la référence aux entités inanimées

Dans des contextes où l'entité est facilement inférable, comme nous l'avons signalé *supra*, le maintien peut être implicite (3 occ.) :

- (37) najpierw **Reksio piesek** zakłada sobie + *jedną tyżwę*  
 d'abord / N propre NOM / petit chien NOM / mettre 3 SG PRES / pro ref / NUM un / patin ACC  
 « d'abord Reksio le petit chien met un patin »

i  $\emptyset$  jeździ  $\emptyset$   
 et / aller 3 SG PRES  
 « et fait ( $\emptyset$  = du patin) »

[...] potem  $\emptyset$  musi oddać  $\emptyset$  *swojemu panu*  
 après / devoir 3 SG PRES / rendre INF / POSS 3 SG M DAT / maître DAT  
 « après il doit (le) rendre à son maître »

[...] ale **chłopiec** nie może dosięgnąć do *drabiny*  
 mais / garçon NOM / NEG / pouvoir 3 SG PRES / atteindre INF / prep / échelle GEN  
 « mais le garçon ne peut pas atteindre l'échelle »

no więc **Reksio** wchodzi bohatercko  $\emptyset$   
 ben / alors / N propre NOM / monter 3 SG PRES / héroïquement  
 « alors Reksio monte héroïquement » (ANN : 21-22 ; 24 ; 43-44)

La continuité référentielle est également assurée par des constructions électives (NN) et par le possessif (*jego N*) à travers les SN référant à d'autres entités, abstraites ou concrètes : *jego niewaga* <son inattention> (KON), *jego reakcja* <sa réaction> (MAR), *wolanie chłopca* <appel du garçon> (BER), *buda Reksia* <niche de Reksio> (ELA).

### 5.2.5. Cas particuliers

En polonais, la place du SN dans l'énoncé (sans accent d'insistance) lui confère le statut informationnel topical ou focal. Partant de l'ordre le plus attesté, à savoir SVO, le sujet en tête d'énoncé correspond à l'information topicale et l'objet en fin d'énoncé, à l'information focale. De nombreux exemples des parties précédentes attestent d'autres ordres possibles : V(O)S, OVS, O(S)V qui reflètent des procédés de topicalisation et/ou focalisation sur une entité. La mobilité des constituants de l'énoncé est possible grâce au marquage local, par la déclinaison, de la fonction syntaxique. Cette mobilité peut être également utilisée pour focaliser sur le procès.

❑ *Focalisation sur le procès : V en dernier*

Quelques exemples nous montrent le verbe en position finale de l'énoncé :

- (38) ponieważ **lód** pod nim się złamał  
 parce que/ glace M NOM /prep/ PRO 3 SG M INS/ pro refl/briser 3 SG M PASS PERF  
 « parce que la glace s'est brisée sous lui (=garçon) » (ELA : 20)
- (39) **pan mu** odpowiedział #  
 maître NOM / PRO 3 SG M DAT / répondre 3 SG M PASS PERF  
 « le maître lui a répondu » (ADA : 13)
- (40) a **Reksio** się na niego obraził  
 et/ N propre / pro réf / prep / PRO 3 SG M ACC / fâcher  
 « et Reksio s'est fâché contre lui » (ELA : 16)

Cette focalisation sur le procès a lieu dans un contexte de changement de topique. Son importance quantitative peut être mesurée par la place du pronom (O) par rapport au verbe qui, habituellement, suit le verbe :

ADULTES	FOCUS	
	pro(VO)	pro(OV)
POL		
CHIEN	8	6
GARÇON	13	8

Tableau 5.12 : Place du pronom (O) par rapport au verbe



□ *Degré de topicalisation/focalisation*

La présence de plusieurs entités dans un énoncé soulève le problème de leur degré de topicalisation ou focalisation. La valeur informationnelle des référents lorsqu'ils apparaissent conjointement dans la position pré-verbale (ou post-verbale) dépendrait de leur ordre d'apparition, suivant le principe de l'accroissement des constituants de l'énoncé (de Behaghel). Les circonstants peuvent apparaître à n'importe quelle place dans l'énoncé. L'entité le plus à gauche serait la plus topicale, celle le plus à droite la plus focale, par exemple :

- (41) **ten pan** || po drabinie przechodzi na brzeg  
DEM 3 SG M NOM / maître NOM / prep/échelle INST/ passer 3 SG PRES/ prep/ bord  
« ce maître sur l'échelle arrive au bord » (MAR : 52)
- (42) **następnie Reksio** || na jednej łyżwie # na jednej nodze zrobił kilka kólek # piruetów  
ensuite / N propre NOM / sur / NUM un / patin/ sur / NUM un /jambe/ faire 3 SG M PASS  
PERF/ quelques/ ronds/ pirouettes  
  
na # na tym zamrzniętym jeziorze chyba #  
sur / ce / glacé/ lac / peut-être  
« ensuite Reksio sur un patin sur une jambe a fait quelques pirouettes sur ce lac glacé »  
(ADA : 23 ; EWE : 21)
- (43) **następnie Ø** || podał chłopcu # szalik  
ensuite/ donner 3 SG M PASS PERF/ garçon DAT/ écharpe ACC  
« ensuite il a donné au garçon l'écharpe »  
  
i w ten sposób **po drabinie chłopiec** || wrócił na ląd  
et / prep/ DEM/ façon/ prep/échelle/ garçon NOM / retourner 3 SG M PASS PERF/ prep/ terre  
« et de cette façon sur l'échelle le garçon est retourné sur la terre ferme » (BER : 53-54)

## 5.2.6. Détails sur la structure interne des SN

□ *Les entités animées*

Le SN référant à l'entité CHIEN, personnage principal du récit, détermine le marquage local du SN référant au deuxième personnage - GARÇON, défini par rapport au premier (*jego pan* <son maître>, *pan Reksia* <le maître de Reksio>).

En ce qui concerne l'entité CHIEN, les SN y référant apparaissent nus ( $\emptyset N$ ) (sauf 1 occurrence du possessif). La majorité des locuteurs, c'est-à-dire environ 90 %, l'appelle par le prénom *Reksio*. Nous pouvons donc constater que la définitude/indéfinitude du SN polonais – n'est pas explicitement marquée – le N est nu ou il s'agit du N propre. Le nombre considérable de premières mentions avec le N propre, aussi bien en topique qu'en focus, résulte de la partialité du premier support. Les introductions avec le N propre dans une proposition présentative (VS) prouvent en outre que le marquage global (ordre des mots) sert en premier lieu à introduire une entité (connue – *N propre* ou pas), plutôt qu'à marquer l'indéfinitude.

Quant au GARÇON, le marquage local est plus varié, sans pour autant exposer des procédures d'opposition défini/indéfini. Il n'y a qu'une occurrence de déterminant indéfini : *jakiś chłopczyk* <un petit garçon>, dans un SN apposé (ex. 6). Quantitativement, la majorité des locuteurs emploie, pour référer au GARÇON, un nom sans déterminant  $\emptyset N$  (63,64 %), suivi du nom avec le possessif (23,38 %) qui possède une valeur anaphorique permettant de renforcer la cohésion. Il peut également être utilisé comme une marque de l'énonciateur qui implique aussi/ainsi l'interlocuteur (*nasz przysłowiowy Jasio* <notre proverbial Jasio> (WOY : 16)).

Le N avec le possessif (*swój*) apparaît plus souvent en focus. Lorsque le SN référant au GARÇON est sujet et topique, l'emploi du possessif est moins systématique. Cet emploi exige une forme différente du possessif : *swój* → *jego* et empêche la présence de l'autre entité en focus. Par conséquent, les locuteurs optent plus pour le N nu (cf. ex. 20, 21).

Une forme correspondante au possessif, à savoir une construction élective NN : *pan Reksia* <maître de Reksio>, *przyjaciel Reksia* <ami de Reksio> (ADA, KON, MAR), est également utilisée (9,09 %), majoritairement en topique (cf. ex. 19). Par ailleurs, les constructions électives sont utilisées pour introduire le GARÇON dans le récit. Il s'agit d'un SN étendu dont le nom tête réfère à une entité inanimée : *drzwi swojego pana* <la porte de son maître> (ANN : 7), *drzwi domu swojego przyjaciela* <la porte de la maison de son ami> (KRY : 5).

L'emploi du démonstratif *ten* <ce>, bien que caractéristique du polonais parlé, est rare (3 occ. – 3,89 %). ADAM l'ajoute au nom propre *Reksio* (*pan tego Reksia* <maître de ce Reksio>). Cela renvoie à son commentaire fait auparavant où il utilise le nom propre *Reksio* au pluriel :  $\emptyset$  *zrobił to co zazwyczaj robią reksie kiedy wstaną* <(le chien) a fait ce que font d'habitude Reksio [NOM PL]( = les chiens) quand ils se sont levés> (ADA : 5-7). Cet emploi générique renvoie à la classe CHIEN en général. ADAM semble en effet employer le nom propre *Reksio* comme un nom commun *chien* (la classe d'objets que l'on peut dénoter par *Reksio*).

L'emploi anaphorique de *ten* est attesté lorsque le locuteur (*WOY* : 7-8) maintient la référence au GARÇON en modifiant le contenu lexical du SN y référant (anaphore nominale infidèle). Il remplace le SN *swój kolega* <son camarade> par le SN *chłopiec* <garçon>. La présence du démonstratif est dans ce cas nécessaire pour maintenir la référence. Les deux autres démonstratifs ont une valeur expressive puisqu'ils ne sont pas nécessaires pour le maintien de la référence (*EDY* : 17, *MAR* : 52 ; et aussi *ADA* : 33 parmi les *NN*).

Ainsi, le marquage local des entités animées se présente, quantitativement, comme suit :

Adultes POL	$\emptyset N$ <sup>85</sup>	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
CHIEN <sup>86</sup> (57)	8,77 %	89,47 %		1,75 %	
GARÇON (77)	63,64 %		3,89 %	23,38 %	9,09 %

Tableau 5.13 : Les entités animées : marquage local (maintien/réintroduction)

#### □ *Les entités inanimées*

Les entités inanimées occupent principalement la position focale et sont introduites avec un *N* nu,  $\emptyset N$  (65 %).

Cependant, certains déterminants sont utilisés dans des situations spécifiques – *ten* <ce> pour maintenir la référence, *swój* <son> ou *NN* (*swój szalik* <son écharpe>, *buty chłopca* <chaussures du garçon>) pour marquer des relations sémantiques entre les entités.

Quant au démonstratif, étant donné que le flux référentiel reste pratiquement ininterrompu et se concentre autour des deux protagonistes, son emploi dans un SN référant à une entité inanimée peut être jugé nécessaire pour marquer l'**identité** du référent (maintien). Il est considéré comme expressif dans des contextes où il n'est pas indispensable pour assurer l'identification univoque du référent.

Cependant, il n'est pas toujours facile de faire la distinction entre l'emploi anaphorique et l'emploi expressif du démonstratif. Il existe des différences (et tendances) (inter)individuelles. *WOJTEK*, par exemple, utilise le SN avec le démonstratif même pour la première mention de

<sup>85</sup> Nous avons classé les SN en fonction du premier déterminant du N, par exemple, *ten jego pan* <ce son maître> est sous la rubrique *ten N*.

<sup>86</sup> Nous considérons les variantes lexicales *pies/piesek*, *chłopiec/chłopczyk* comme étant la même forme, de même qu'en français, *chien/petit chien*, *garçon/petit garçon*. En polonais, le diminutif est exprimé par une forme lexicale différente, en français, en revanche, il est énoncé par l'ajout d'un adjectif qualificatif. Cet ajout ne change en rien le problème de marquage local. L'indéfinitude en français est marquée par l'article indéfini et la définitude par l'article défini. L'adjectif restreint uniquement l'extension du nom en créant des sous-groupes de la classe « *chien* » ou « *garçon* ».

ŁYŻWY (WOJ:15). L'entité est toutefois facilement récupérable du co-texte grâce notamment à l'expression *jeździć na łyżwach* <faire du *patin*>. Il utilise le même procédé pour l'entité LÓD <glace>.

De plus, la présence d'un déterminant (adjectif qualificatif, numéral) qui modifie l'extension du N semble obliger à employer le démonstratif (par exemple, *ten dość cienki lód* <cette glace assez fine > (WOY: 12), *ten swój malutki szalik* <cette sa petite écharpe> (MAR: 45)).

L'emploi de l'indéfini est peu fréquent. Nous avons déjà signalé une introduction avec l'indéfini *taki*, typique du polonais parlé (ex. 8). D'autres N en sont accompagnés (7 occ.) : *taka zimna woda* <INDEF eau froide>, *taki psi zwyczaj* <INDEF habitude de chien>, *taki koc* <INDEF couverture>, etc. L'indéfini *jakiś* apparaît moins souvent (3 occ.) – *jakaś szklanka mleka* <INDEF verre de lait>, *jakiś gorący napój* <INDEF boisson chaude>, *jakiś płótek* <INDEF petite clôture>.

Le tableau suivant récapitule le marquage local des SN référant aux entités inanimées :

Adultes POL	$\emptyset N$	<i>ten N</i>	<i>jego N</i>	<i>num N</i>	<i>NN</i>	<i>jakiś/takiN</i>
UBRANIE 4/10	3					1
SZALIK 6/10	4	3	2			
ŁYŻWA <sup>87</sup> 8/10	10	7		7	2	
TRAWA 3/10	4	2				
LÓD 9/10	19	2				
DRABINA 10/10	16	4				
AUTRES						10

Tableau 5.14 : Le marquage local des SN référant aux entités inanimées

### 5.2.7. Conclusion et discussion

Tout au long des analyses, nous avons fait la distinction entre la référenciation (marquée localement) et l'organisation informationnelle (marquage global) qui constituent deux niveaux d'organisation différents. Il était nécessaire, à notre sens, de les distinguer au départ pour aboutir à l'établissement de quelques corrélations. La première, liée au concept sémantico-pragmatique de la Définitude, signale l'identifiabilité/accessibilité du référent, la

<sup>87</sup> Nous n'avons pas compté les occurrences de *łyżwy* <patins> dans l'expression *jeździć na łyżwach* <faire du patin>.

seconde confère à chaque constituant de l'énoncé un statut informationnel – topical ou focal. La Définitude se traduit, en français, par **le marquage local** qui est **facultatif en polonais**, étant donné l'absence d'articles. Quant au marquage global, la morpho-syntaxe – notamment le marquage casuel, offre au locuteur la possibilité de faire des choix pragmatiques en ce qui concerne l'organisation informationnelle de l'énoncé. **La place à laquelle le locuteur décide de mettre une expression référentielle lui attribue le statut de topique ou de focus, quelle que soit sa fonction syntaxique.** On observe ainsi une « coalition » entre **la position initiale et le statut de topique** et entre **la position finale et le statut de focus.**

Les schémas d'énoncé attestés témoignent de l'utilisation massive de l'ordre SVO avec toutefois des ordres qui permettent la topicalisation et/ou la focalisation sur une entité (ou procès), principalement (O)VS, O(S)V, SOV. Les résultats confirment donc les travaux existants (Szwedek 1976, 1981, Grzegorek 1984, par exemple) sur la « mobilité » des constituants de l'énoncé polonais, mobilité à visée pragmatique. Nous pouvons la voir dans le tableau 5.15 ci-dessous qui reprend toutes les formes nominales, pronominales et Ø<sup>88</sup> référant aux entités animées, ainsi que leur statut informationnel topical ou focal.

Cependant, effectués dans un contexte phrastique, ces travaux ne peuvent pas rendre compte du mouvement référentiel qui demande un contexte discursif. Par contre, la présente analyse des récits des polonophones a permis d'obtenir une étude, à l'état d'ébauche compte tenu du nombre limité de locuteurs, sur le fonctionnement du polonais dans le contexte discursif. Nous avons observé différentes manières d'introduire, maintenir et changer ou ré-introduire les référents. Une entité peut être, par exemple, (ré)introduite en focus aussi bien avec un SN(S) qu'avec un SN(O), maintenue ensuite soit en topique, soit en focus, etc.

ADULTES POL	TOPIQUE							FOCUS			
	SN(S)	SN(O)	pro(S)	pro(O)	rel(S)	Ø(S)	Ø+Vpl	SN(S)	SN(O)	pro(V <u>Q</u> )	pro(Q <u>V</u> )
CHIEN (198)	40	2	2	1	1	117	34	10	11	8	6
%	20,2	1%	1 %	0,5 %	0,5 %	59,1		5,1 %	5,6 %	4 %	3 %
GARÇON (143)	46	2	1	3	1	33		6	30	13	8
%	32,2	1,4 %	0,7 %	2,1 %	0,7 %	23,1		4,2 %	21 %	9,1 %	5,6 %

Tableau 5.15 : L'ensemble des formes nominales et pronominales référant aux entités animées

<sup>88</sup> Parler du marquage de la référence avec Ø est évidemment un raccourci !

En bref, les introductions se font soit en topique avec le SN(S), soit en focus dans une proposition prédicative SVQ ou présentative VS, qui remplit plusieurs fonctions. Outre l'introduction de nouveaux référents dans le récit, elle assure le marquage du focus contrastif VS1(V)S2. Ce procédé permet également de réintroduire un référent en le focalisant.

Le maintien en T, sans changement de statut informationnel :  $T \rightarrow T$ , est réalisé par l'anaphore  $\emptyset$ , quelle que soit la fonction syntaxique du SN source :  $S/O \rightarrow S : \emptyset$ . Il peut concerner une entité ou plus, dans le cas du maintien élargi, marqué par la forme verbale au pluriel, ainsi que des locutions adverbiales *razem/wspólnie* <ensemble>, *obydwaj* <tous les deux>, etc.

L'usage de l'anaphore  $\emptyset$  est également attesté dans le cas du glissement  $F \rightarrow T$ , mais uniquement lorsque les deux expressions linguistiques possèdent la fonction **sujet** :  $S \rightarrow S : \emptyset$ . Cela est possible si le SN source apparaît dans une proposition présentative VS, thétiq.

Dans des constructions impersonnelles, le pronom (O) peut assurer le maintien en topique. Le pronom (S), tout en assurant le maintien de la référence, marque le contraste. Ainsi, le maintien en T peut être réalisé par trois formes : {  $\emptyset(S) / \emptyset + V_{pl}$  ;  $pro(O)$  ;  $pro(S)$  }, dont l'anaphore  $\emptyset$  est la plus fréquente. Dans le cas du maintien en T, il s'agit en même temps du décalage de la référence au procès – le même référent (ou les deux) effectue une série d'actions.

Le maintien peut également concerner l'entité en focus créant ainsi des doubles chaînes référentielles. Le maintien en F, sans que le référent change de statut informationnel :  $F \rightarrow F$ , est assuré par une forme pronominale (O), de même que, la plupart du temps, lors du glissement  $T \rightarrow F$ . On observe donc le maintien du référent, au moyen d'un pronom, dont l'expression linguistique possède la fonction syntaxique  $O/S \rightarrow O : pro$ . Il s'ensuit que la forme pronominale (O) est principalement réservée au maintien en F : {  $pro(O)$  }. Le maintien implicite est rare (3 occ.) et ne concerne, dans notre corpus, que des entités inanimées facilement inférables du contexte.

Lorsque la perspective change (nouveau topique), le nouveau référent (le deuxième, en l'occurrence) est réintroduit avec un SN lexical (S) (O) directement en topique ( $\rightarrow T$ ) ou par glissement  $F \rightarrow T$ . Ce changement de statut informationnel est codé par une forme nominale (ou, rarement, par le pronom relatif :  $rel(S)$ ) :  $O \rightarrow S/O : SN$ , excepté le cas du maintien  $S \rightarrow S : \emptyset$  (cf. 5.2.2. *supra*).

La fonction syntaxique du SN(O) ou  $pro(O)$ , variable, correspond aux différents cas du système flexionnel du polonais (cf. 1.4.2.) et s'accorde au système actanciel du verbe employé. Le (O) peut être à l'accusatif, au datif, etc.

Par ailleurs, les différentes configurations syntaxiques étudiées dans le contexte du mouvement référentiel ont soulevé des problèmes théoriques. Par exemple, la possibilité d'employer différents moyens linguistiques pour maintenir la référence en topique :  $\emptyset$ , pro(S), pro(O), SN(O), le maintien avec un SN lexical suite au glissement F→T {pro(O) → SN(S)}, portent à faux des échelles de topicalité (Givón 1976, 1983, par exemple). On ne peut parler de différence dans le degré d'accessibilité du référent, qu'il soit marqué par  $\emptyset$  ou par le pronom (O), par exemple, qui sert à marquer le contraste.

D'autre part, la variation à l'intérieur de la composante topique remet en cause la règle « agent en premier » et contraint à reconsidérer le modèle de la *quaestio*.

Quant à la référenciation, c'est-à-dire le marquage local de l'accessibilité du référent, les études sur les déterminants en polonais (Pisarkowa 1969, Jodłowski 1973, Miodunka 1974, Topolińska 1984, par exemple) distinguent une catégorie de déterminants pouvant être associés aux articles indéfinis : *jakiś*, *taki*, *pewien* et le démonstratif *ten* aux définis (cf. 1.2.2.). Cependant, la détermination nominale est quasi-inexistante dans notre corpus. La plupart des N sont sans aucun déterminant. Autrement dit, signaler à l'interlocuteur que le référent est identifiable ou non-identifiable est secondaire. Cela est particulièrement visible lors des premières mentions de référent avec un N nu (mise à part le N propre). Le démonstratif est employé rarement et serait plus un reflet du polonais parlé que le souci du locuteur de marquer la définitude.

De plus, les introductions aussi bien en focus qu'en topique remettent en cause les positions selon lesquelles l'ordre des mots en polonais servirait principalement à marquer l'opposition défini/indéfini (Szwedek *op. cit.*, Grzegorek *op. cit.*). D'une part, le statut informationnel focal n'est pas réservé aux référents nouvellement introduits, même dans la structure V $\bar{S}$ . Par ailleurs, de nombreux locuteurs emploient cette structure avec le N propre. Les introductions en topique, d'autre part, vont à l'encontre de l'association du topique au défini (réserve faite du N propre, bien sûr). La présence de ces introductions dans nos données confirme les résultats de Smoczyńska (1992) et invite à chercher leur origine. Il s'agit soit d'un procédé stylistique d'une grande expressivité, comme le souligne Topolińska (1984) – introduire un référent *in medias res* de la situation (cf. 1.4.2.4.), soit la Définitude est un concept secondaire en polonais. Par conséquent, chercher les équivalences d'un système linguistique basé sur la définitude (grammaticalisation du concept de la Définitude), en l'occurrence le français, serait tout simplement biaiser les résultats en polonais.

Ainsi, cette illustration quantitative de la distribution des déterminants nominaux et leur importance dans l'établissement de la référence mène à la question, ouverte, de la relative importance du concept de la Définitude et, plus largement, au problème du relativisme linguistique. Elle inciterait à ne pas parler en termes de comparaison : articles en français et leurs équivalents en polonais puisque les déterminants nominaux polonais fonctionnent selon d'autres lois.





## Chapitre VI. Les apprenants enfants

### 6.1. Les enfants francophones de 4 ans

Le corpus des enfants de 4 ans est constitué de dix récits relativement homogènes (écart type 11,9), d'une longueur de 18,9 énoncés en moyenne. Trois enfants appellent le GARÇON « *fille* ». L'étayage est présent dans trois récits, soit au début pour l'amorcer, soit tout au long du récit pour le relancer.

#### 6.1.1. Introduction des référents

##### *Marquage global*

Les enfants de 4 ans introduisent le premier protagoniste, le CHIEN, majoritairement en focus, principalement avec l'existentiel *il y a* (5 occ.) :

- (1) *i(l) (y) a un chien # avec une niche (CAR)*

D'autres l'introduisent conjointement avec le GARÇON, au moyen du présentatif (ex. 2) ou par le biais d'un verbe de perception (ex. 3) :

- (2) *et ben *c'était* la\* petite fille avec le\* chien (MAN)*

- (3) **j'ai vu* un chien et une petite fille (QUE)*

ou encore les référents sont « posés » sous forme de SN indéfini (étiquetage) en dehors d'une structure phrastique (2 occ.) :

- (4) *un (petit) garçon et un (petit) chien (ANT ; LUC)*

Un enfant introduit le CHIEN directement en topique avec un SN disloqué et le mentionne à nouveau avec un SN indéfini (nous y reviendrons en 6.1.1.2. *infra*) :

- (5) alors **le chien il** \*est sorti  
 alors *i(l) (y) a un homme*  
**qui** est sorti d(e) la maison  
 et **qui** rencontre un chien (LOR : 1-4)

Quant au GARÇON, mis à part les introductions conjointes, il est également introduit en focus, avec *il y a* (ex. 5) ou dans la structure SVO :

- (6) **il** a sonné chez un petit garçon (LOL : 2)  
 (7) **il** arrivait pas à sauver sa petite fille (ALE : 2)

Il existe toutefois des introductions en topique (2 occ.), comme pour le CHIEN :

- (8) après # **le bonhomme il**\* ouvre (CAR : 4)

Pour résumer, les structures employées par les enfants de 4 ans diffèrent des emplois adultes. D'une part, ils utilisent quasi exclusivement l'existential *il y a*, contrairement aux adultes. D'autre part, certaines formes d'introductions leur sont propres comme par exemple l'emploi d'un verbe de perception et donc du *je* du locuteur, des étiquetages et des introductions en topique. Le tableau 6.1a reprend toutes les introductions :

4 ans FRA n : 8 <sup>89</sup> <i>Introduction</i>	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés + SN</i>	<u>SVO</u>	<i>je VO</i>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
CHIEN	6 (1)		1		1
GARÇON	3 (1)	2	1		2

Tableau 6.1a : Introduction des entités animées par les 4 ans

<sup>89</sup> Les deux occurrences sans verbe n'ont pas été comptabilisées (ANT, LUC) mais, pour le marquage local, elles ont été considérées comme information focale.

### Marquage local

Tous les SN sont accompagnés d'un déterminant, ce qui signifie que le marquage local est déjà acquis à 4 ans. Cependant, une forme correcte du SN peut ne pas être employée de manière appropriée par rapport à son contexte d'utilisation.

En ce qui concerne l'introduction des référents, le locuteur doit signaler leur caractère « nouveau » au moyen de l'article indéfini, marque de l'indéfinitude. Or, certains enfants emploient un SN défini (ex. 2) et disloqué (ex. 8), même si LORIS (ex. 5) reprend cette forme avec un SN indéfini. Cet emploi de l'article indéfini indique(ra)it qu'il sert avant tout à marquer le nombre. D'ailleurs, nous n'avons observé aucun emploi inapproprié de déterminant avec l'existentiel *il y a*, contrairement au présentatif (ex. 2).

Ainsi, toutes les introductions avec le SN défini ainsi que les étiquetages, diffèrent des emplois adultes et doivent être considérés comme inappropriés.

L'unique occurrence du possessif (ex. 7) apparaît avec un N qui ne permet pas d'établir de relation sémantique de statut entre les protagonistes : *sa petite fille*.

Le tableau 6.1b récapitule le marquage de l'accessibilité du référent lors des introductions :

4 ans FRA	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>
<b>Introduction</b>										
CHIEN	8	1*					1*			
GARÇON	6	1*			1		2*			

Tableau 6.1b : Introduction des entités animées : marquage local

#### 6.1.1.1. Introduction des entités inanimées

De même que les adultes, les enfants de 4 ans introduisent les entités inanimées en focus, à l'exception de l'entité GLACE, qui dans trois récits est placée en topique et avec un SN défini, par exemple :

(9) et **la glace elle** s'est fendue (LEN : 31)

Les emplois inappropriés concernent le marquage de l'accessibilité du référent, comme pour les protagonistes, c'est-à-dire l'introduction avec un SN défini (3 occ.), par exemple :

(10) après **il** a donné les\* bottes (CLA : 8)

Les autres SN qui introduisent les entités inanimées sont formés avec un indéfini, un possessif ou un partitif (HERBE). Le marquage local des SN qui réfèrent aux entités inanimées est repris dans le tableau 6.5 *infra*. Par ailleurs, l'entité PATIN(S) n'est jamais nommée comme telle, mais appelée « bottes », « chaussures ».

En outre, toutes les entités ne sont pas mentionnées dans chaque récit, même si l'épisode correspondant est raconté.

### 6.1.2. Réintroduction des référents

#### *Marquage global*

□ *Changement de référent en topique* : → T

Les changements de référent les plus nombreux se font directement en topique. Ils sont réalisés avec un SN disloqué. La dislocation est d'ailleurs l'unique forme de SN(S). Elle est présente dans tous les récits, sauf chez ALEXIS où il n'y a tout simplement pas de SN(S) lexicaux. Le nouveau topique peut être marqué par un SN disloqué à droite (anti-topique) (2 occ.) :

(11) et après **il** (= le chien) avait froid  
**il** a mis un manteau **le garçon** (CLA : 6-7)

Lorsque l'enfant appelle le GARÇON « *petite fille* », l'opposition masculin/féminin est parfois utilisée pour marquer des changements en topique avec le pronom *elle* (4 occ.) :

(12) après **le p(e)tit chien il** est allé dans sa niche  
et puis # après **elle** s'est mis que(l)que chose sur elle ... (MAN : 20-21)

D'autre part, le mouvement T → F qui accompagne les changements en topique chez les adultes est pratiquement inexistant chez les 4 ans (1 occ.) – il y a peu de formes pronominales en focus. Nous y reviendrons *infra*.

□ *Réintroduction en focus* → *F* et glissement référentiel *F* → *T*

Il existe également d'autres procédés de changement référentiel, quoique rares. Il s'agit de ré-introductions en *F* et de glissements référentiels *F* → *T* (4 occ.) marqués par le SN(S) ou le pronom (S) :

(11) et après le **p(e)tit chien il** a mis l'échelle à la p(e)tite fille  
*la p(e)tite fille elle* voulait l'attraper (MAN : 11-12)

(12) **il** arrivait pas à sauver la p(e)tite fille  
 pa(r)ce qu'*elle* était tombée dans l'eau  
*elle* faisait du patin à glace ## (ALE : 2-4)

Le relatif (4 occ.) maintient la référence après des (ré)introductions dans des énoncés thématiques (ex. 5).

Pour résumer, la majorité des changements de référent se font directement en topique avec un SN disloqué, procédé qu'illustre le schéma suivant :

→ *T* { SN il/elle (SV) }

### Marquage local

Comme nous l'avons déjà signalé, tous les SN(S) sont des formes disloquées qui marquent explicitement le topique. Les entités en focus sont codées par des SN définis, sauf deux occurrences : un possessif et un SN indéfini inapproprié dans le contexte co-référentiel (ex. 5).

4 ans FRA	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	<i>le N</i> <i>il</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (26)			20					1*	4			1	
GARÇON (23)			18						5				

Tableau 6.2 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 6.1.3. Maintien de la référence

#### □ *Maintien en T*

Chez les 4 ans, la cohésion s'appuie principalement sur le maintien de la référence en topique avec le pronom (S) *il* ou *elle*. On ne relève aucun cas de répétition redondante de formes pleines dans des énoncés successifs, même dans les textes les plus désordonnés. La dislocation à droite (anti-topique) permet de « rappeler » le topique ("*reminder*") :

- (13) et quand [...] **il** (= l'enfant) est ressorti d(e) la glace  
**il** est retombé # **le p(e)tit enfant** (LEN : 32-33)

Le pronom *ils* (12 occ.) marque le **maintien élargi** qui fait suite aux étayages ou aux énoncés évoquant les deux protagonistes :

- (14) **il** a sonné # chez un p(e)tit garçon  
et après **ils** sont allés patiner (LOL : 2-3)

Les locutions adverbiales et/ou les SN signalant explicitement la référence élargie (*ensemble, tous (les) deux*) sont absents chez les enfants de 4 ans.

Le retour au **maintien réduit** s'effectue avec une forme disloquée *le chien il*, ou le pronom *elle* dans le cas où l'enfant a opté pour des protagonistes de sexes différents. L'emploi du pronom *il* est inapproprié lorsque les deux référents sont masculins (1 occ.). Nous en parlerons *infra*.

#### □ *Maintien en focus*

On observe un début de construction de doubles chaînes référentielles (LEN, MAN) qui préparent des changements de référent en topique (F → T). L'entité (ré)introduite en focus est maintenue en focus sous la forme pronominale pour devenir ensuite l'information topicale :

- (15) **il** a donné les mains à la p(e)tite fille  
**il** l'a tirée  
et puis après **la p(e)tite fille elle** est retournée chez elle (MAN : 15-17)

Le tableau 6.3 reprend toutes les formes pronominales, y compris les emplois inappropriés :

4 ans FRA <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il/elle</i>	<i>ils</i>	$\emptyset$	<i>qui</i>	<i>lui/le</i>
CHIEN	52 (8*)	12		2	
GARÇON	45 (4*)			2	7 (1*)

Tableau 6.3 : Maintien de la référence : formes pronominales

#### 6.1.4. Emplois inappropriés

Les dysfonctionnements concernent l'emploi du pronom (S) et (O) dans des contextes de changements référentiels. Ils montrent que les 4 ans ne respectent pas toujours les restrictions qu'impose l'identification univoque des référents - l'entité réintroduite avec une forme pronominale est soit trop distante (et reprise avec pro(O) 1\*/7x), soit difficile à identifier. Le SN plein est (en principe<sup>90</sup>) obligatoire dans le cas du changement de statut informationnel F → T. Autrement, le changement avec le pronom *il* est inapproprié :

- (16) après **le chien il lui** rend ses chaussures  
qu'**il** a pris  
et après **i(I)\*** fait du patin à glace # sur l'eau (CAR : 7-9)

Le même problème concerne les changements en topique : → T et le maintien réduit, marqués par le pronom *il* (en l'absence de l'opposition *il/elle*):

- (17) **le p(e)tit chien il l'**a sauvé  
et après **i(I)s** sont rallés dans la maison  
pour se &seS+ sécher  
et **il\*** a bu un médicament (LUC : 25-28)

Dans (18), la reprise pronominale en focus est trop distante par rapport à la mention précédente, d'où la question de l'interlocuteur :

<sup>90</sup> Le maintien F → T après un énoncé thétiq ue peut être réalisé avec le relatif ; le pronom *il* ou *elle* peut également remplir ce rôle dans le cas de l'opposition de genres M/F.



- (18) et après **il** l\*'a aidé  
 INT : il a aidé le bonhomme ?  
 oui (CAR : 17)

### 6.1.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

#### *Marquage global*

Les entités introduites principalement en focus sont maintenues en focus sous forme de pronom (O) ou de SN lexical ; le relatif (O) permet le maintien F → T (2 occ.) :

- (19) ils enlevaient des bottes  
**qu'**ils avaient comme des trucs comme ça (QUE : 2-3)

LENA laisse parfois le maintien implicite – l'entité est facilement inférable du contexte :

- (20) **le chien il** a essayé avec une (chaussure)  
 mais **il** avait mis de l'herbe dedans  
 puis après **il** avait essayé de le mettre **l'enfant**  
 et puis **il** l'a enlevé  
**il** a regardé Ø  
 après **il** a fouillé Ø  
**il** a trouvé de l'herbe Ø (LEN : 22-28)

Ce passage montre également la présence de l'anaphore adverbiale (*dedans*) et l'absence de l'accord entre le SN source et sa reprise pronominale : *une (chaussure) – le*, fait néanmoins rare.

Ainsi, le maintien au moyen d'une forme pronominale se présente, quantitativement, comme suit :

4 ans FRA	pro (S)	pro (O)	relatif (S)	relatif (O)
Entités inanimées		8		2

Tableau 6.4 : Maintien de la référence aux entités inanimées

### Marquage local

Quant au marquage local, les reprises nominales, peu nombreuses, sont codées par le défini ou par le possessif (*une échelle – l'échelle, des bottes – ses bottes*). Le déterminant UN dans le SN renvoyant au(x) PATIN(S) montre que nous avons affaire à ses différentes fonctions : marqueur de l'indéfinitude et/ou le numéral : *ses deux chaussures – une (chaussure), les bottes – une seule botte*. Ce phénomène sera plus visible chez les enfants plus âgés.

Par ailleurs, la présence du partitif dans la reprise de l'entité HERBE (ex. 20) montre que cet emploi du SN n'est pas co-référentiel, comme chez les adultes.

Le tableau 6.5 reprend toutes les formes nominales référant aux entités inanimées :

4 ans FRA	un (des/du) N	le N	son N	ce N
HABIT 1/10	1			
ÉCHARPE 4/10	2		3	
PATINS 5/10	3	5 (1*)	4	
HERBE 2/10	3			
GLACE 5/10		10		
ÉCHELLE 8/10	6	7 (2*)		

Tableau 6.5 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

### 6.1.6. Cas particuliers

#### □ Les structures clivées

Les procédés d'extraction employés dans deux récits (LEN, LOR) ne le sont pas à des fins identiques que chez les adultes. La clivée, qui sert à focaliser sur une entité (et à marquer le contraste), n'entraîne pas le changement de topique (ex. 21). La structure *il y a...qui* que LORIS utilise pour introduire les référents (ex. 5) est ensuite employée de façon tronquée, sans la relative, pour réintroduire les référents sans prédiquer à leur propos (ex. 22) :

- (21) **le petit garçon** l'avait trouvé # un lac  
*c'est le chien*  
*qui* l'avait trouvé avant  
et *qui* l'emmenait  
et puis après **il** avait mis ses deux chaussures (LEN : 17-21)

- (22) et à un moment *i(l) (y) avait le chien et l'homme* là  
et après *i(l) (y) avait* de la glace  
après *i(l) (y) a le garçon* là (LOR : 6-8)

□ *Manque de complémentation*

Un autre fait caractéristique des récits des enfants de 4 ans est lié au manque de complémentation du verbe dans certains énoncés. Nous avons déjà parlé du maintien implicite de la référence aux entités inanimées chez les adultes, et aussi chez LENA (ex. 20). Il s'agissait des contextes où le référent était facilement inférable, sans équivoque.

Chez les locuteurs de 4 ans, y compris LENA, cette omission apparaît dans d'autres circonstances. Premièrement, la référence à une entité animée est laissée implicite lorsqu'il y a déjà une entité (inanimée) en focus (4 occ.), par exemple :

- (23) **le chien il** a donné un\* échelle (ANT : 5)

(24=11) et après **il** (= le chien) avait froid

**il** a mis un manteau le garçon

et après # après # après **il** a donné les bottes (CLA : 6- 8)

Cette tendance est observée dans des récits n'ayant pas d'entités animées en focus.

Deuxièmement, l'omission concerne certains verbes qui sont employés par les locuteurs adultes (dans des contextes similaires) avec des compléments, circonstants, propositions infinitives (7 occ.) :

- (25) **le petit enfant il** a bu sa tasse de xxx  
et **il** est resté ? (LEN : 42-43)

- (26) **le chien il** a pris une échelle  
et puis **il** est allé ? (QUE : 7-8)

- (27) et après **il** glissait ses pattes  
et **il** a réussi ? (LEN : 10-11)

- (28) et c'était pas une bonne idée  
parce que **le petit garçon il** arrivait pas ? (LUC : 18-19)

- (29) après **le p(e)tit garçon il** s'est couvert ? (LOL : 9)

### 6.1.7. Conclusion et discussion

Les enfants de 4 ans utilisent un large éventail des moyens linguistiques offerts par le français. Néanmoins, ces moyens ne sont pas employés systématiquement, ni forcément à bon escient. D'une façon générale, nous n'avons pas relevé de formes grammaticalement incorrectes. Les problèmes et différences par rapport aux adultes se situent dans l'emploi de ces formes, c'est-à-dire dans l'appariement forme – fonction.

Quant à l'introduction des référents, les emplois inappropriés concernent le marquage local pour signaler que le référent est nouveau/inaccessible. Or, nous avons observé cinq introductions avec le SN défini.

Par ailleurs, le marquage global diffère des emplois adultes par rapport à la structure employée : absence de structure phrastique (étiquetage), emploi d'un verbe de perception ou encore une préférence pour l'existentiel *il y a*. Le tableau 6.6a compare les introductions des enfants de 4 ans à celles des adultes (marquage global) :

Introduction	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SV</u> <u>O</u>	<i>je</i> <u>V</u> <u>O</u>	<u>V</u> <u>S</u>	
CHIEN					<u>SV</u>
<b>4 ans n : 8</b>	<b>6 (1*)</b>		<b>1</b>		<b>1*</b>
Adultes	9 (3)				1*
GARÇON					<u>SV</u>
<b>4 ans n : 8</b>	<b>3 (1*)</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>2*</b>
Adultes	3	6			1

Tableau 6.6a : Introduction des référents animés : tableau comparatif

Les propriétés typologiques du français se reflètent dans la façon de maintenir la référence en topique avec le pronom (S) : T → T { pro (SV) }. Les règles de l'accord pronominal sont pratiquement maîtrisées. La cohésion se trouve renforcée par quelques reprises pronominales en focus (pro(OV)), sans pour autant aboutir à la construction de chaînes anaphoriques (sauf LENA et MANON). En effet, les pronoms (O) qui, généralement, préparent des changements de topique F → T ou qui marquent le changement T → F sont rares. La forme privilégiée pour les changements référentiels est la dislocation → T { SN il (SV) }. Elle est utilisée pour marquer des changements de/en topique, contrairement aux adultes qui l'utilisent peu et principalement dans des contextes contrastifs. Cet emploi massif de la dislocation signale que

les enfants de 4 ans ne respectent pas les contraintes liées au genre discursif qu'ils produisent, qui requiert un registre plus formel.

Les emplois inappropriés concernent les formes pronominales dans des contextes qui ne permettent pas l'identification univoque du référent (11% des pronoms). Il s'agit du non-marquage, avec un SN lexical, de changement référentiel en topique.

Le tableau suivant illustre la distribution de toutes les formes nominales et pronominales qui réfèrent aux deux protagonistes, comparées aux emplois des adultes :

CHIEN	TOPIQUE								FOCUS			
	<i>le</i> N	<i>le</i> N <i>il</i>	<i>ce</i> N	<i>son</i> N	<i>il</i>	<i>qui</i>	Ø	<i>ils</i>	<i>le</i> N	<i>ce</i> N	<i>son</i> N	<i>le/lui</i>
<b>4 ans</b> <b>(79)</b>		<b>20</b>			<b>52</b>	<b>2</b>		<b>12</b>	<b>4</b>		<b>1</b>	
<b>%</b>		<b>25,3</b>			<b>65,8</b>	<b>2,5</b>			<b>5</b>		<b>1,3</b>	
Adultes (292)	64	7	1	3	136	10	16	19	26		5	24
%	21,9	2,4	0,3	1	46,6	3,4	5,5		8,9		1,7	8,2
GARÇON												
<b>4 ans</b> <b>(77)</b>		<b>18</b>			<b>45</b>	<b>2</b>			<b>5</b>			<b>7</b>
<b>%</b>		<b>23,4</b>			<b>58,4</b>	<b>2,6</b>			<b>6,5</b>			<b>9,1</b>
Adultes (339)	64	7		18	148	6	11		17		29	39
%	18,9	2,1		5,3	43,6	1,8	3,2		5		8,5	11,5

Tableau 6.6b : Ré-introduction et maintien des référents animés : tableau comparatif

En ce qui concerne la morphologie nominale, elle est maîtrisée par tous, excepté une erreur de genre (*un échelle* ANT : 5). Autrement dit, tous les N sont accompagnés d'un déterminant.

Pour résumer, les spécificités des productions des enfants de 4 ans sont liées d'une part à un marquage local inadéquat, du point de vue de l'accessibilité du référent et, d'autre part, aux emplois idiosyncrasiques ou à l'absence de certaines formes. Le SN défini est inapproprié pour marquer que le référent est nouveau, et le pronom (S) n'est pas assez explicite pour signaler un changement référentiel. Toutefois, certains enfants s'appuient sur l'opposition de genre *il / elle* pour marquer le changement de topique avec le pronom (S).

Les récits sont organisés autour d'une entité (animée) topicale, ce qui rejoint par un autre biais l'étude classique de Karmiloff-Smith (1981) sur le sujet thématique. Au niveau des schémas d'énoncé, les enfants s'appuient surtout sur l'ordre SV(O), c'est-à-dire sur l'opposition binaire T – F, très peu sur d'autres configurations syntaxiques représentant des énoncés thétiques. L'absence du marquage de la relation sémantique de statut entre les deux protagonistes se traduit par l'absence du possessif et la dénomination neutre du GARÇON (*garçon, fille*). Une certaine « étrangeté » est liée au manque de complémentation de certains verbes. Elle serait en partie due aux difficultés à gérer des énoncés avec plus de deux entités (ou au problème de pronominalisation).

## 6.2. Les enfants francophones de 7 ans

Les dix récits des enfants de 7 ans sont plus longs que ceux des enfants plus jeunes, 33,2 énoncés en moyenne, avec pratiquement le même écart type (10,9) que chez les 4 ans. Ils se caractérisent par un emploi massif de l'imparfait et du plus-que-parfait, donnant parfois l'impression d'un discours rapporté au passé. Par conséquent, il s'est avéré difficile de distinguer l'arrière-plan de la trame. Par ailleurs, un enfant appelle le CHIEN « *maîtresse* » (ALB), six autres « *fille* ».

### 6.2.1. Introduction des référents

#### *Marquage global*

Tous les enfants de 7 ans introduisent le CHIEN en focus dans un énoncé thétique. Ils utilisent l'existentiel *il y a* (4 occ.) ou le présentatif *c'est* (6 occ. dont 1 *c'est l'histoire de*). Les introductions sont généralement suivies du maintien en topique avec le pronom (S) ; le relatif (S) est rare (2 occ.) :

- (1) en fait *c'était un chien*  
il se réveillait (DAR : 1-2)

Quant au référent GARÇON, ses introductions sont diverses. La majorité des enfants l'introduit en focus, soit avec *il y a*, soit en tant que complément SN(O), par exemple :

- (2) **il** se leva  
pour aller voir *une petite fille* (ANT : 3-4)
- (3) **il** va chercher *la\* petite fille* (REM : 4)

Deux enfants l'introduisent en topique, avec le SN défini :

- (4) alors **il** a sonné à la porte  
et **le\* petit garçon** arrivait (GWE : 4-5)
- (5) et **sa petite maîtresse elle\*** lui donnait un petit blouson pour chien (ALB : 3)

Ainsi, le marquage global des introductions chez les enfants de 7 ans se présente comme suit :

7 ans FRA <i>Introduction</i>	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés + SN</i>	<i>SVO</i>	<i>je VO</i>	<i>VS</i>	<i>SV</i>
CHIEN	10				
GARÇON	5	3			2

Tableau 6.7a : Introduction des entités animées par les 7 ans

### *Marquage local*

Les exemples ci-dessus (ex. 3, 4) montrent que les enfants ne tiennent pas toujours compte de l'opposition information nouvelle/ancienne et emploient des SN définis. Ils ne signalent donc pas que le référent est nouveau/non-accessible.

L'exemple (5) rappelle l'unique occurrence d'introduction chez les adultes où le GARÇON est introduit en topique avec le possessif :

- (7)' et **son maître un enfant** sort de la maison (AF EGI : 17)

Cependant, le SN indéfini en apposition réitère en quelque sorte le trait [-Déf] du possessif, tout en ajoutant un contenu sémantique moins spécifique. L'enfant, par contre, topicalise le référent par la dislocation et exclut de la sorte l'interprétation indéfinie du possessif.

7 ans FRA	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>
<b>Introduction</b>										
CHIEN	10									
GARÇON	7	1*					1*			1*

Tableau 6.7b : Introduction des entités animées : marquage local

### 6.2.1.1. Introduction des entités inanimées

De façon générale, pour ce qui est des entités inanimées, les mêmes tendances ont été observées chez les adultes et les enfants de 4 ans : introduction en focus, dans la structure SVQ, et l'entité GLACE en topique, avec le SN défini disloqué (6 occ.).

Au niveau du marquage local, les référents sont majoritairement introduits avec un SN indéfini, y compris l'entité GLACE chez ANTHONY :

- (6) et **elle** arriva vers une grande glace (ANT : 13)

Le possessif accompagne certaines introductions de l'entité ÉCHARPE et PATIN ; l'entité HERBE est introduite au moyen du partitif, comme chez les 4 ans. Cette dernière est parfois introduite avec l'existentiel *il y a*.

Les introductions inappropriées, c'est-à-dire avec le SN défini, persistent et concernent l'entité PATIN et ECHELLE (4 occ.), les mêmes entités que chez les locuteurs de 4 ans.

### 6.2.2. Réintroduction des référents

#### *Marquage global*

- *Changement de référent en topique : → T*

Comme chez les enfants de 4 ans, les changements référentiels s'effectuent le plus souvent directement en topique, au moyen d'un SN(S) ou du pronom (S). Ceci ne présente aucun problème dans les récits ayant pour référent un garçon et une fille. Les formes disloquées sont



toujours nombreuses, mais se répartissent sur 7/9 récits<sup>91</sup> (9/9 chez les 4 ans). Le (nouveau) topique peut être encore marqué (ou rappelé) par une dislocation à droite (2 occ.).

Certains changements en topique avec le pronom *il\** sont source d'ambiguïtés. Nous y reviendrons en 6.1.2.4.

Les pronoms (O), plus nombreux que chez les enfants plus jeunes, permettent un mouvement référentiel parallèle : le maintien T → F. Le référent en focus peut ensuite devenir un nouveau topique :

- (7) et après **la p(e)tite fille elle** était passée  
et après # après et après **il** l'a sauvée  
et après **la petite fille elle** était rentrée à sa maison (ALI : 27-29)

□ *Réintroduction en focus* → F et glissement référentiel F → T

Les réintroductions en F, peu fréquentes, sont réalisées avec des SN(O) ou le pronom (O) repris en fin d'énoncé par la forme nominale correspondante SN(O) (2 occ.). Ces ré-introductions génèrent des glissements F → T :

- (8) **elle** était venue le voir le chien  
et après **le p(e)tît chien il** avait pris une chaussure (ALI : 4-5)

Le nouveau topique est codé par une forme nominale (7 occ.) ou par le pronom (S) *elle*, comme chez les 4 ans.

Dans le cas d'énoncés thétiques, le maintien en topique est assuré par le pronom (S) (cf. 6.1.2.1. *supra*), moins souvent par le relatif (S) (5 occ.).

### *Marquage local*

En ce qui concerne le marquage local, à côté des SN disloqués le cas le plus fréquent, nous avons deux récits dépourvus de SN disloqué (ANT, GWE). Nous rencontrons également les premières occurrences de SN accompagné du possessif. Dans l'exemple suivant, le possessif accompagne le N « *maîtresse* » en focus, et le maintien en topique est marqué par le SN défini :

---

<sup>91</sup> Dans le récit d'ALEXANDRA, il n'y a pas de formes nominales en topique, sauf un SN disloqué à droite.

- (9) alors **le chien il** a mis l'écharpe à *sa petite maîtresse*  
 [...] mais **la petite maîtresse** avait froid dans l'eau (ALB : 17-19)

La référence au CHIEN est par contre maintenue en topique avec le possessif :

- (10) le petit garçon revenait avec *son chien*  
*son chien* allait à la niche (GWE : 28-29)

Par ailleurs, nous avons relevé une réintroduction avec un SN indéfini en topique :

- (11) et [le chien] glissa encore  
**une\* petite fille** arriva (ANT : 6-7)

7 ans FRA	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un</i> N	<i>le</i> N	<i>le</i> N <i>il</i>	Ø N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce</i> N	<i>un</i> N	<i>le</i> N	Ø N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce</i> N
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (38)		5	29			2			1			1	
GARÇON (39)	1*	7	23						6			2	

Tableau 6.8 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 6.2.3. Maintien de la référence

#### □ *Maintien en T*

Le marquage de la continuité référentielle s'effectue, comme chez les adultes et les enfants de 4 ans, principalement avec le pronom (S) *il, elle*, avec cependant deux occurrences de reprises avec un SN co-référentiel dans des énoncés adjacents :

- (12) **le p(e)tit garçon** est allé chercher une veste et une écharpe #  
 et puis ensuite # **le p(e)tit garçon il** est parti aller chercher ## des patins à glace (DEL : 10-11)
- (13) et i(l)s sont # **le p(e)tit garçon** a monté  
 et ensuite # **le p(e)tit garçon** revenait avec son chien (GWE : 27-28)

Nous avons relevé une première occurrence du maintien T → T avec l'anaphore Ø :

- (14) *il* glissa # tout  
et  $\emptyset$  glissa encore (ANT : 5-6)

Le maintien élargi est relativement rare (14 occ.). Il s'agit de changements en topique avec le pronom *ils*. La présence ou l'absence des deux entités dans l'énoncé précédent ne semble pas influencer l'élargissement de la référence, puisque la forme verbale indique le pluriel. Notons que 9 enfants sur 10 racontent le récit (ou une partie du récit) au passé.

Un seul enfant réalise le maintien élargi avec une clivée, qui se trouve d'ailleurs dans la partie du récit faite au présent :

- (15) et **i(l)** joue avec lui  
mais à chaque fois maintenant *c'est tous les deux*  
**qui** glissent (COR : 8-10)

C'est également l'unique occurrence du SN *tous les deux* qu'utilisent les adultes lors du maintien élargi. Rappelons que les enfants de 4 ans n'utilisaient pas non plus ce procédé de renforcement de la cohésion.

Le retour de la référence à une seule entité est codé par une forme nominale pleine, disloquée ou non, ou bien par le pronom *il/elle*. Le pronom n'est pas ambigu dans le cas de la présence d'entités des deux genres. Les enfants de 4 ans s'appuyaient également sur cette opposition.

La forme verbale aide également à distinguer le maintien réduit du maintien élargi, surtout dans le cas du pronom masculin *ils – il* (ex. 17) :

- (16) après **i(l)s** sont revenus  
**elle** a pris # un chocolat chaud (DAR : 39-40)
- (17) **elle** avait recouvert la piste [...]  
et après **i(l)s** étaient allés faire du patin à glace  
après **il** avait pris un patin à glace (ALA : 7-11)

#### □ *Maintien en focus*

En ce qui concerne le maintien en focus  $F \rightarrow F$ , il n'y a pas véritablement de doubles chaînes référentielles (sauf MAT, ex. 18), mais des reprises pronominales uniques, souvent de l'information topicale de l'énoncé précédent, ce qui correspond au changement du statut informationnel  $T \rightarrow F$ , qui accompagne des changements en topique (ex. 19, 20) :

- (18) **il** a essayé de lui donner la main  
**il** a réussi  
**il** l'a lâchée  
après **il** lui a donné son écharpe # (MAT : 43-46)
- (19) et comme **son chien** avait froid  
**elle** lui a mis un manteau et une écharpe (DAR : 8-9)
- (20) et **il** est tombé sur la glace  
parce qu'**il** en avait qu'un  
alors après **le petit garçon il** lui a dit ...(DEL : 15-17)

Le tableau 6.9 reprend toutes les formes pronominales, dont les emplois inappropriés, et Ø qui marquent le maintien de la référence :

7 ans FRA <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il/elle</i>	<i>ils</i>	Ø	<i>qui</i>	<i>lui/le</i>
CHIEN	105 (2*)	14	1	2	11
GARÇON	69 (4*)			3	16

Tableau 6.9 : Maintien de la référence : formes pronominales et Ø

#### 6.2.4. Emplois inappropriés

Les emplois inappropriés concernent, comme chez les enfants de 4 ans, le marquage d'un nouveau topique avec *il*, lorsque le locuteur ne fait pas la distinction *il/elle*. Cependant, seul un récit présente ce cas de figure (CORENTIN) :

- (21) et p(u)is # et après **le chien i(l)** dit  
qu'**il** a froid  
donc **il\*** va lui donner un manteau  
après **i(l)\*** dit  
qu'**il\*** a toujours froid  
donc **il\*** donne une écharpe  
après **i(l)s** veulent faire du patin à glace

**le chien il** a pleuré  
et puis **il\*** a voulu rev(e)nir  
mais **la glace elle** s'est percée # une fois  
après **il\*** a voulu ravancer  
mais **elle** s'est repercée  
donc **le chien il** a pris une échelle (COR : 11-17 ; 26-31)

### 6.2.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

#### *Marquage global*

Les enfants de 7 ans emploient les mêmes procédés de maintien que les adultes et les locuteurs de 4 ans : maintien en focus F → F avec le SN défini ou avec le possessif (*une écharpe – l'écharpe/son écharpe*), ou avec le pronom (O), ainsi que le maintien de F à T au moyen du relatif (O).

Le maintien est laissé implicite lorsque l'entité peut aisément être déduite du contexte (11 occ.).

Chez les enfants de 7 ans, une entité inanimée autre que la GLACE peut également constituer l'information topicale dans la trame :

- (22) et **elle** a pris *l'écharpe*  
un coup *l'écharpe* a glissé (DAR : 36-37)

La référence est parfois maintenue avec le pronom (S), fait nouveau à 7 ans :

- (23) et **il** a pris *une échelle*  
et puis **il** l'a mis  
et puis après comme **elle** était trop courte... (COR : 31-33)

Une reprise pronominale est erronée : *l'autre chaussure – le\** (ALI : 11-12), la même que chez les enfants de 4 ans.

Le tableau 6.10 reprend toutes les formes pronominales qui maintiennent la référence aux entités inanimées.

7ans FRA	pro (S)	pro (O)	relatif (S)	relatif (O)
Entités inanimées	5	16		2

Tableau 6.10 : Maintien de la référence aux entités inanimées

### *Marquage local*

Quant au marquage local, comme nous l'avons signalé *supra*, le maintien est codé par l'article défini ou par le possessif.

L'entité PATIN engendre des reprises de différents types, étant donné qu'il s'agit d'une paire de patins. Nous avons donc le maintien du type : *un patin – l'autre/les deux*, mais aussi l'anaphore lexicale (3 occ.), comme chez les adultes :

- (24) et puis **le petit garçon il** met *ses patins à glace*  
mais quand **il** *en* avait mis **un**..... (COR : 18-19)

En outre, nous avons relevé des reprises non co-référentielles de l'HERBE (3 occ.) avec le partitif.

7 ans FRA	un (des/du) N	le N	son N	ce N
HABIT 6/10	6			
ÉCHARPE 8/10	5	4	6	
PATINS 8/10	8	8 (1*)	4	
HERBE 5/10	8	1		
GLACE 9/10	1	13		
ÉCHELLE 10/10	7	11 (3*)		

Tableau 6.11 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

### 6.2.6. Cas particuliers

#### ❑ *Manque de complémentation*

Comme chez les enfants de 4 ans, une certaine étrangeté persiste à cause du manque de complémentation du verbe. Ce problème paraît cependant de moindre importance étant donné que la pronominalisation ne pose plus de difficulté à 7 ans. Le maintien à une entité animée n'est plus implicite.

Les enfants continuent à avoir des problèmes avec les verbes *aller, arriver à et faire du* (5 occ.). Ils omettent des compléments ou circonstants dans des contextes où les adultes sont plus explicites :

(25) et après **il** a pris l'échelle **le chien**  
 et après **il** a mis là-bas  
 alors ça atteindrait pas le trou  
 et après # *après il est allé ?* (ALA : 19-22)

(26) et **i(1)s** sont allés patiner  
 après **le chien il** a essayé un soulier  
**il** a mis de la paille dedans  
 pour que ça lui allait  
*et il a fait ?*  
*un coup # il arrivait pas ?* (DAR : 11-16)

### 6.2.7. Conclusion et discussion

Pour résumer, le récit des enfants de 7 ans est plus étoffé et plus cohérent que celui des locuteurs de 4 ans, même si certaines difficultés demeurent. Il s'agit principalement du marquage incorrect de l'accessibilité du référent. Quant à l'introduction des entités, ces difficultés concernent le deuxième référent animé qui est encore mentionné avec le SN défini, ainsi que quelques entités inanimées. Le marquage global se rapproche des emplois adultes puisqu'il y a plus de présentatifs que d'existentiels. Le tableau 6.12a compare les enfants de 7 ans aux autres groupes pris en considération :

Introduction	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés + SN</i>	<i>SVQ</i>	<i>je/film VO</i>	<i>V<sub>S</sub></i>	
CHIEN					<i>SV</i>
4 ans n : 8	6 (1*)		1		1*
<b>7 ans</b>	<b>10</b>				
Adultes	9 (3)				1*
GARÇON					<i>SV</i>
4 ans n : 8	3 (1*)	2	1		2*
<b>7 ans</b>	<b>5</b>	<b>3 (1*)</b>			<b>2*</b>
Adultes	3	6			1

Tableau 6.12a : Introduction des référents animés : tableau comparatif

Le maintien de la référence est assuré par des formes pronominales, essentiellement en topique avec le pronom (S). Le relatif et l'anaphore  $\emptyset$  sont peu fréquents. Le pronom (O) est employé plus systématiquement mais il s'agit de reprises uniques en focus, n'aboutissant pas à la création de doubles chaînes référentielles.

Le maintien implicite en focus concerne des entités inanimées dans des contextes où elles sont facilement inférables. La complémentation de quelques verbes fait toujours défaut, provoquant un effet d'incomplétude.

La plupart du temps les protagonistes sont réintroduits directement en topique et avec des SN disloqués, comme chez les 4 ans. Certains enfants utilisent aussi l'opposition de genre *il – elle* pour effectuer des changements en topique avec le pronom. Le pronom (S) est parfois repris en fin d'énoncé avec un SN (anti-topique). Cette reprise sert à ajouter un contenu sémantique au pronom (S) qui marque un nouveau topique, ou bien à rappeler le topique courant. L'emploi inapproprié du pronom (S) concerne un seul récit.

Les glissements référentiels  $F \rightarrow T$  et  $T \rightarrow F$  sont plus fréquents que chez les enfants de 4 ans. Néanmoins, d'une façon générale, les récits sont toujours bâtis autour d'une entité topicale. Le tableau 6.12b permet de constater les différents types de mouvement référentiel chez les enfants de 7 ans, comparés aux autres groupes :



CHIEN	TOPIQUE								FOCUS			
	le N	le N il	ce N	son N	il	qui	Ø	ils	le N	ce N	son N	le/lui
4 ans (79) %		20 25,3			52 (8*) 65,8	2 2,5		12	4 5		1 1,3	
<b>7 ans (157) %</b>	<b>5 3,2</b>	<b>29 18,5</b>		<b>2 1,3</b>	<b>105 (2*) 66,9</b>	<b>2 1,3</b>	<b>1 0,6</b>	<b>14</b>	<b>1 0,6</b>		<b>1 0,6</b>	<b>11 7</b>
Adultes (292) %	64 21,9	7 2,4	1 0,3	3 1	136 46,6	10 3,4	16 5,5	19	26 8,9		5 1,7	24 8,2
GARÇON												
4 ans (77) %		18 23,4			45 (4*) 58,4	2 2,6			5 6,5			7 (1*) 9,1
<b>7 ans (126) %</b>	<b>7 5,6</b>	<b>23 18,3</b>			<b>69 (4*) 54,8</b>	<b>3 2,4</b>			<b>6 4,8</b>		<b>2 1,6</b>	<b>16 12,7</b>
Adultes (339) %	64 18,9	7 2,1		18 5,3	148 43,6	6 1,8	11 3,2		17 5		29 8,5	39 11,5

Tableau 6.12b : Réintroduction et maintien des référents animés : tableau comparatif

Quant au marquage local, nous avons observé les premières occurrences de SN sans dislocation, ainsi que du possessif, qui permet d'établir des reprises anaphoriques lors des réintroductions.

Par ailleurs, la relation sémantique de statut entre les protagonistes n'est toujours pas marquée, sauf chez un enfant qui appelle le GARÇON « *maîtresse* ».

### 6.3. Les enfants francophones de 10 ans

Le récit des enfants de 10 ans est un peu plus long que celui des locuteurs de 7 ans, respectivement 43,9 et 33,2 énoncés en moyenne, mais en deçà de la longueur du récit des adultes (98,7). Il est réalisé principalement au présent, avec des passages au passé (THOMAS

le fait au passé). Tous les enfants utilisent la dislocation. Par ailleurs, six enfants établissent un lien sémantique entre les protagonistes en appelant le GARÇON « *copain* », « *maître* », « *maîtresse* », et quatre installent l'opposition *il – elle*.

### 6.3.1. Introduction des référents

#### *Marquage global*

Les introductions du CHIEN sont toutes effectuées en focus avec le présentatif (6/9) ou l'existential (2/9), comme chez les enfants de 7 ans. Il existe cependant une première mention (conjointe) faite par le biais d'un verbe de perception. L'enfant se reprend ensuite et introduit le CHIEN avec le présentatif :

- (1)     ba *j'ai vu* un chien et un petit  
          **l'histoire** *c'est* un chien en fait (STE : 1-2)

NICOLAS introduit les deux référents en dehors de toute structure phrastique, ce qui rappelle les étiquetages faits à 4 ans :

- (2)     un chien avec une fille  
          et c'était l'hiver (NIC : 1-2)

Le GARÇON est quasi unanimement introduit en focus, une fois avec *il y a*, les autres dans la structure SVQ, par exemple :

- (3)     il va taper à la porte de son copain # mais un humain enfin un enfant (ALE : 6)  
  
(4)     et puis après **il** sonna chez l\*'enfant (THO : 9)

Un enfant introduit le GARÇON en topique :

- (5)     et **l\*'enfant** vient mettre de la terre un peu par terre (WIL : 5)

Ainsi, le marquage global chez les enfants de 10 ans se présente comme suit :

10 ans FRA n : 9 <i>Introduction</i>	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés + SN</i>	<i>SVO</i>	<i>je VQ</i>	<i>V<math>\overline{S}</math></i>	<i>S<math>\overline{V}</math></i>
CHIEN	8		<i>l</i>		
GARÇON	1	6	<i>l</i>		1

Tableau 6.13a : Introduction des entités animées par les 10 ans

### *Marquage local*

Comme le montrent les exemples ci-dessus (ex. 4, 5), il subsiste encore à 10 ans un reliquat des introductions avec le défini (2 occ.). Autrement, le marquage local est proche des emplois adultes : le CHIEN est introduit avec l'indéfini, le GARÇON avec le possessif qui n'apparaît qu'à 10 ans pour les introductions. Nous avons également relevé des SN étendus : *la porte de son copain*, *la maison de sa maîtresse*, et une apposition (ex. 3).

10 ans FRA <i>Introduction</i>	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>
CHIEN	10									
GARÇON	3	1*			5		1*			

Tableau 6.13b : Introduction des entités animées : marquage local

#### 6.3.1.1. Introduction des entités inanimées

Les procédés d'introduction des entités inanimées sont semblables à ceux des enfants de 7 ans : en focus dans la structure *SVO* ou *il y a + SN*, avec le SN indéfini, le possessif ou le partitif ; la GLACE est introduite en topique avec le SN disloqué.

Notons cependant une occurrence unique d'introduction avec le défini (ÉCHELLE).

Une introduction de l'entité HABIT permet de constater en outre le marquage de la référence non spécifique et spécifique avec l'indéfini, où la différenciation provient principalement de la prédication :

- (6) **son chien lui** demande aussi  
d'avoir *un vêtement*  
alors **il lui** donne *un vêtement pour chien* (CAM : 15-17)

### 6.3.2. Réintroduction des référents

La présence accrue de SN en focus réduit la fréquence de changements référentiels en topique. Par conséquent, les réintroductions en focus :  $\rightarrow$  F et le glissement  $F \rightarrow T$  permettent un mouvement référentiel plus fluide.

Cependant, certains changements en topique marqués par le pronom (*il\**) aboutissent à une référence erronée. Nous y reviendrons en 6.1.3.4.

Au niveau du marquage local, les dislocations sont toujours très présentes. Autrement, il s'agit de SN définis ou accompagnés du possessif. Le possessif utilisé plus systématiquement et réservé quasi exclusivement au GARÇON rapproche les enfants de 10 ans des adultes. Il apparaît avec le N *maître/maîtresse*, mais nous n'avons pas trouvé dans ces récits d'anaphore infidèle : *garçon/fille*. Le déterminant peut être modifié à la suite d'un changement de statut informationnel (nouveau topique) :  $F \rightarrow T$ . Nous trouvons donc, à côté du maintien avec le possessif (ex. 7), les modifications suivantes : *son N – son N il ; le N il ; elle*, lorsqu'il y a opposition de genres par exemple :

- (7) et puis après il le (= patin) rend à son maître  
*son maître* le met (CAM : 30-31)
- (8) il l'a donné à sa maîtresse [...]  
*sa maîtresse elle* veut mettre la\* patin (GWE : 27-28)
- (9) il la (= l'échelle) prolonge jusqu'à son maître  
et puis *le maître il* doit attraper l'échelle (PAU : 40-41)
- (10) il va sonner chez sa maîtresse  
*elle* sort (LEA : 5-6)

Le maintien  $F \rightarrow T$  avec le relatif est quantitativement proche des adultes. Il maintient la référence à une entité nouvellement introduite sous forme de complément du présentatif ou de complément SN(O), par exemple :

- (11) alors c'est un petit chien  
*qui* sort de sa niche  
[...]  
et puis *il* va appeler son maître  
*qui* est dans la maison (CAM : 1-7)

Les autres occurrences concernent surtout les clivées *il y a ...qui*. Nous en parlerons en 6.3.6. *infra*.

Le tableau 6.14 illustre la distribution des SN dans le récit des 10 ans :

10 ans FRA	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	<i>le N il</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (57)	1	4	38			3			10			1	
GARÇON (58)		6	20			9			6			17	

Tableau 6.14 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 6.3.3. Maintien de la référence

Le maintien T → T est majoritairement assuré, comme chez les autres groupes d'âge, par le pronom (S). Nous avons noté une reprise avec le pronom tonique et la particule *aussi* (*et puis elle aussi elle glisse* (LEA : 7)). L'anaphore  $\emptyset$  est rare (2 occ.) :

- (12) et **sa maîtresse** monte  
et  $\emptyset$  arrive à côté de la rivière (GWE : 56-57)
- (13) et **le chien il** met un patin  
et  $\emptyset$  essaye d'en faire un peu (WIL : 9-10)

La référence aux deux entités est marquée par le pronom *ils* sans locution adverbiale, ni SN pour le marquer plus explicitement, sauf 1 occurrence chez CAMILLE : *tous les deux*.

Les formes pronominales sont un peu plus fréquentes en focus par rapport aux enfants de 7 ans, et marquent le maintien aussi bien F → F que T → F. Les reprises atteignent trois énoncés consécutifs, par exemple :

- (14) **il** arrivait pas à lui donner la main  
alors **il** lui passa son écharpe  
et puis **il** le prena (THO : 42-44)

Le tableau 6.15 récapitule le maintien avec le pronom et Ø :

10 ans FRA <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il/elle</i>	<i>ils</i>	Ø	<i>qui</i>	<i>lui/le</i>
CHIEN	160 (5*)	17	1	7	17
GARÇON	89 (12*)		1	5	35

Tableau 6.15 : Maintien de la référence : formes pronominales et Ø

#### 6.3.4. Emplois inappropriés

Les emplois inappropriés concernent toujours le pronom *il* dans des contextes de changements de topique. Mais, à la différence des 7 ans, ce problème est présent dans plusieurs récits et reflète deux phénomènes différents. Nous pouvons observer d'une part l'absence de marquage du changement de référent en topique avec un SN plein (17 occ.de *il\**), comme chez les enfants plus jeunes. Il s'agit principalement de passages qui mettent en scène les deux protagonistes, contrairement à CORENTIN (EF<sup>92</sup> 7 ans ; cf. 6.1.2.4.), par exemple :

- (15) mais **il** (= le chien) voulait pas venir  
parce qu'**il** avait pas de patins  
et puis après il y a la glace  
qui commence à se casser  
alors **il\*** tombe dans le trou # la glace  
après **il\*** est aller chercher une échelle  
**il\*** lui a dit  
de monter dessus  
mais **il\*** pouvait pas  
alors **il\*** alla sur l'échelle  
et **il\*** arrivait pas à lui donner la main ...(THO : 32-42)

D'autre part, certains changements de topique marqués par le pronom se basent sur des relations sémantiques encodées dans les verbes, sur la subordination, ou sur des inférences

<sup>92</sup> EF = enfant francophone, EF10 = enfant francophone de 10 ans, AF = adulte francophone.

passerelles que l'interlocuteur devra faire pour décoder le message. Les adultes dans ces cas sont beaucoup plus explicites, comme le montrent les exemples suivants :

(16) a) donc **il** demande à son maître  
qu'**il** fasse plus glisser  
donc **il** met un bidule (EF10 STE : 5-7)

b) **le petit chien** dit à son ami  
qu'il faut faire quelque chose  
pour éviter de glisser  
et **le petit garçon** va chercher un seau avec du sel  
et **il** répand du sel par terre (AF LIN : 19-23)

(17) a) après **le chien il lui** dit  
qu'**il** a froid  
alors **il lui** met un manteau (EF10 ALE : 11-13)

b) et **le petit chien** dit aussi à son ami  
qu'**il** a un peu froid  
donc **le petit garçon**  
**qui** est très gentil  
va chercher un manteau et une écharpe (AF LIN : 25-27bis)

### 6.3.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

#### *Marquage global*

Comme pour les introductions, les procédés de maintien de la référence aux entités inanimées sont proches des enfants de 7 ans, ainsi que des adultes : le maintien en focus avec le SN défini, le possessif, le pronom (O), l'anaphore lexicale *en*, ou bien le maintien implicite (6 occ.).

Il existe cependant des procédés spécifiques, comme le détachement du SN(O) à droite ou à gauche. Nous en parlerons en 6.1.3. 6. *infra*.

Par ailleurs, l'entité GLACE est focalisée au moyen d'une clivée :

(18) *il y a la glace*  
**qui** commence à se casser (THO : 34-35)

l'HABIT est maintenu en topique avec un SN disloqué :

- (19) alors **il** lui met *un manteau*  
 et *le manteau il* est à l'envers (ALE : 13-14)

En bref, la référence est principalement maintenue en focus avec le SN ou le pronom (O). Nous avons relevé les toutes premières occurrences du relatif (S) chez les enfants, mais ceci se fait au détriment d'autres formes pronominales, ce que montre le tableau suivant :

10 ans FRA	pro (S)	pro (O)	relatif (S)	relatif (O)
Entités inanimées		22	2	

Tableau 6.16 : Maintien de la référence aux entités inanimées

### *Marquage local*

Les enfants de 10 ans limitent l'usage du possessif à l'ÉCHARPE. Le démonstratif n'est pas encore employé (cf. tableau 6.17).

Il existe d'autre part quelques formes incorrectes : *la patin* (GWE : 28) ou la reprise de *l'échelle* par *le* (LEA : 21).

10 ans FRA	un (des/du) N	le N	son N	ce N
HABIT 8/10	9	1		
ÉCHARPE 9/10	6	2	9	
PATINS 9/10	15	12		
HERBE 7/10	9	9		
GLACE 7/10	4	14		
ÉCHELLE 10/10	10	19 (1*)		

Tableau 6.17 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

### 6.3.6. Cas particuliers

#### □ *Clivage et détachement*

Les configurations syntaxiques à visée pragmatique telles que le clivage ou la dislocation ne sont pas employées de manière égale par les enfants de 10 ans. Comme chez les locuteurs de



7 ans, les structures clivées *c'est ...qui /il y a...qui* apparaissent principalement lors des introductions des référents. Pour les réintroductions, les rares emplois se limitent à l'existentiel *il y a...qui* (2 occ.) dans le même récit (VIN). Nous avons toutefois relevé une semi-clivée :

(20) alors en fait *ce qu'il* avait emmené *c'était* des espèces de patins à glace (CAM : 24-25)

Le marquage explicite du topique par la dislocation reflète simplement une caractéristique du français parlé sans visée pragmatique particulière, comparable au contraste employé par les adultes. Il s'agit essentiellement de dislocations à gauche ; celles de droite se trouvent parfois lors des changements de topique ou sont des « rappels » du topique courant, comme chez les enfants de 7 ans.

Cependant, la dislocation peut également concerner un SN(O). Nous avons vu ce procédé chez les locuteurs de 7 ans. Les enfants de 10 ans l'utilisent pour les entités inanimées (ex. 21). De plus, une entité peut être topicalisée lorsque le SN(O) qui y réfère est placé avant le verbe (ex. 22, 23) :

(21) puis **il** le ramène le patin (WIL : 11)

(22) **le chien** avant **le patin** **il** arrivait pas à **le** mettre (THO : 24)

(23) alors **son écharpe** **il** la lance (PAU : 47)

#### □ *Manque de complémentation*

Quelques reliquats des emplois des enfants plus jeunes persistent, mais se concentrent dans un même récit (NIC), sauf l'exemple (24) :

(24) et **le chien** **il** se rend compte ? (ALE : 35)

(25) et après **elle** veut revenir  
**la glace** **elle** fond  
alors **le chien** **il** vient aider ?  
[...]

**elle** arrive pas à la (=échelle) rattraper  
 après **il** va chercher ?  
 [...]  
 et puis **ils** sont arrivés ? (NIC : 26-28 ; 31-32 ; 39)

### 6.3.7. Conclusion et discussion

Le récit des enfants de 10 ans se caractérise tout d’abord par des relations sémantiques plus clairement définies entre les protagonistes, renforcées par l’usage du possessif. Quant à l’introduction des référents, la structure *c’est l’histoire de ... qui*, fréquente chez les adultes, n’est pas encore employée. Nous trouvons par contre des reliquats des emplois observés à 4 ans, à savoir l’introduction sans aucune structure phrastique ou avec le *je* et un verbe de perception. Le marquage local n’est pas tout à fait fonctionnel et concerne le deuxième référent, comme chez les enfants de 7 ans. Le tableau 6.18a récapitule la façon d’introduire les référents dans tous les groupes :

Introduction	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SV</u> <u>O</u>	<i>je/film</i> <u>VO</u>	<u>V</u> <u>S</u>	
CHIEN	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SV</u> <u>O</u>	<i>je/film</i> <u>VO</u>	<u>V</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>V</u>
4 ans n : 8	6 (1*)		1		1*
7 ans	10				
<b>10 ans n : 9</b>	<b>8</b>		<b>1</b>		
Adultes	9 (3)				1*
GARÇON	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SV</u> <u>O</u>	<i>je/film</i> <u>VO</u>	<u>V</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>V</u>
4 ans n : 8	3 (1*)	2	1		2*
7 ans	5	3 (1*)			2*
<b>10 ans n : 9</b>	<b>1</b>	<b>6 (1*)</b>	<b>1</b>		<b>1*</b>
Adultes	3	6			1

Tableau 6.18a : Introduction des référents animés : tableau comparatif

Les changements effectués directement en topique sont moins nombreux, au profit des réintroductions en focus où la référence est également plus souvent maintenue sous forme de pronom (O). Par conséquent, le récit se développe moins souvent, par rapport aux enfants plus jeunes, autour d’une entité topicale. Le maintien en topique est assuré par le pronom (S) et le

relatif (S) qui est quantitativement très proche des emplois adultes. Par contre, l'anaphore  $\emptyset$  est toujours peu présente, de même que le marquage explicite du maintien élargi par des locutions adverbiales ou des SN. L'organisation informationnelle de l'énoncé est plus souvent modifiée grâce aux structures syntaxiques comme le clivage ou la dislocation. Notons cependant que les SN disloqués référant aux entités animées reflètent surtout un trait du français parlé, sans aucune visée pragmatique. Il s'ensuit que, encore à 10 ans, les enfants ne se conforment pas au registre plus formel imposé par le récit.

Du point de vue formel, les expressions linguistiques employées sont correctes, mis à part de très rares erreurs d'accord en genre. Les difficultés se situent encore, comme chez les enfants plus jeunes, au niveau de l'appariement forme-fonction des pronoms (S) qui ne sont pas assez explicites pour marquer des changements en topique. Toutefois, les relations logiques exprimées (cause, conséquence, but), à travers le sémantisme du verbe ou des structures syntaxiques employées, permettent d'éviter certains écueils dus à l'emploi du pronom. En outre, les problèmes liés à une complémentation du verbe insuffisante sont quasiment inexistantes. Nous pouvons voir ces évolutions dans le tableau 6.18b :

CHIEN	TOPIQUE								FOCUS			
	<i>le</i> N	<i>le</i> N il	<i>ce</i> N	<i>son</i> N	il	qui	Ø	ils	<i>le</i> N	<i>ce</i> N	<i>son</i> N	le/lui
4 ans (79) %		20 25,3			52 (8*) 65,8	2 2,5		12	4 5		1 1,3	
7 ans (157) %	5 3,2	29 18,5		2 1,3	105 (2*) 66,9	2 1,3	1 0,6	14	1 0,6		1 0,6	11 7
<b>10 ans (241) %</b>	<b>4 1,7</b>	<b>38 15,8</b>		<b>3 1,2</b>	<b>160 (5*) 66,4</b>	<b>7 3</b>	<b>1 0,4</b>	<b>17</b>	<b>10 4,1</b>		<b>1 0,4</b>	<b>17 7,1</b>
Adultes (292) %	64 21,9	7 2,4	1 0,3	3 1	136 46,6	10 3,4	16 5,5	19	26 8,9		5 1,7	24 8,2
GARÇON												
4 ans (77) %		18 23,4			45 (4*) 58,4	2 2,6			5 6,5			7 (1*) 9,1
7 ans (126) %	7 5,6	23 18,3			69 (4*) 54,8	3 2,4			6 4,8		2 1,6	16 12,7
<b>10 ans (188) %</b>	<b>6 3,2</b>	<b>20 10,6</b>		<b>9 4,8</b>	<b>89 (12*) 47,3</b>	<b>5 2,6</b>	<b>1 0,5</b>		<b>6 3,2</b>		<b>17 9</b>	<b>35 18,6</b>
Adultes (339) %	64 18,9	7 2,1		18 5,3	148 43,6	6 1,8	11 3,2		17 5		29 8,5	39 11,5

Tableau 6.18b : Ré-introduction et maintien des référents animés : tableau comparatif

## 6.4. Les enfants polonophones de 4 ans

Les récits des enfants de 4 ans sont relativement courts, constitués de 11 énoncés en moyenne. Leur langage dépeint l'univers enfantin avec beaucoup de diminutifs (*piesek* <petit chien>, *chłopczyk* <petit garçon>) et une prononciation parfois déformée ([l] à la place de [r] : *Leksio*). Par ailleurs, ils appellent presque tous (6/7) le chien par son prénom, qui est souvent donné par l'interlocuteur lors de ses encouragements à parler.

Compte tenu d'une énorme disparité intragroupe chez les enfants de 4 ans, nous avons opté, en premier lieu, pour une présentation des tendances organisatrices dégagées dans leurs récits. Les chiffres nous semblent peu évocateurs à ce stade. Ce corpus sera comparé à un corpus annexe constitué de 12 récits, élicités, comme pour les adultes, par le même film « Reksio » et « Le Bonhomme de neige » (cf. 4.2.2.). Nous avons voulu vérifier les hypothèses faites à partir de 7 récits, surtout en ce qui concerne l'introduction des référents.

### 6.4.1. Introduction des référents

Le récit est sommaire et se caractérise, d'abord, par un très fort étayage. Le rôle de l'interlocuteur en tant que co-constructeur du récit reste visible. En effet, les enfants ont besoin de sollicitations soit pour commencer, soit pour poursuivre le récit. De ce fait, les référents sont souvent introduits en réponse à des questions de l'interlocuteur qui encourage l'enfant à commencer le récit et qui nomme parfois les protagonistes (ALE). Ainsi, nous avons relevé des « questions – relances » suivantes :

- (1) INT : co tam się działo ? co tam było ? « qu'est-ce qu'il y avait ? »  
INT : kto ci się bardziej podobał Reksio czy chłopczyk ? « qui te plaisait le plus ? Reksio ou le garçon ? »
  1. Reksio « Reksio »INT : a co ten Reksio robił ? « et qu'est-ce que ce Reksio faisait ? » (ALE : 1)
  
- (2) INT : o czym był film « de quoi parlait le film »
  1. o Reksiu « de Reksio »
  2. i o przyjacielu « et de l'ami » (JAN : 1-2)

L'étayage fait maintenir un lien avec le moment de l'énonciation. Ce lien est également maintenu par FILIP qui organise tout son récit avec des subordinées circonstancielles, générées par *pamiętam* <je me rappelle> :

- (3) a) *Ø pamiętam*  
se rappeler 1 SG PRES  
« je me rappelle »
- b) *jak Reksio się ślizgał pod budka*  
que/Npro NOM/ pro ref/glisser 3 SG M PASS IMPERF/prep/niche  
« que Reksio glissait devant la niche »
- c) *jak go\* Ø wyciągnął z wody # tego chłopczyka*  
que/PRO 3 SG M ACC/retirer 3 SG M PASS PERF/prep/eau/DEM/garçon ACC  
« qu'il l'a retiré de l'eau # ce petit garçon »
- d) *jak ten chłopczyk go ubierał*  
que/DEM/garçon NOM/PRO 3 SG M ACC/habiller 3 SG M PASS IMPERF  
« que ce garçon l'habillait »
- e) *jak Reksio mu pokazywał*  
que/Npro NOM/PRO 3 SG M DAT/montrer 3 SG M PASS IMPERF  
« que Reksio lui montrait »
- f) *ile jest stopni na termometrze*  
combien/être 3 SG PRES/degré PL/prep/thermomètre  
« combien de degrés il y a sur le thermomètre »
- g) *jak Ø wpadł w siano*  
que/tomber 3 SG M PASS PERF/prep/foin  
« qu'il est tombé dans le foin » (FIL : 1-7)

Le fort étayage concerne particulièrement trois enfants (ALE, MIC, PAT), les autres construisent leurs récits sans l'aide de l'adulte.

### *Marquage global*

Nous n'avons pas relevé de structures présentatives. Le CHIEN et/ou le GARÇON y sont introduits en topique dans la structure SV, par exemple :

- (4) **piesek** (nie mógł+) ślizgał się  
petit chien NOM/glisser 3 SG M PASS IMPERF  
« le petit chien glissait »

**chłopczyk** wpadł do wody  
petit garçon NOM/tomber 3 SG M PASS PERF/prep/eau  
« le petit garçon est tombé à l'eau » (ADR : 1-2)

Deux enfants introduisent le GARÇON d'une manière inhabituelle, à savoir avec un pronom pro(O) (ex. 3c) et avec un SN(O) (ex. 5) dans la structure SOV :

- (5) **Leksio** chłopaka\* *ciągnął*  
Npro NOM/garçon ACC/tirer 3 SG M PASS IMPERF  
« Leksio tirait le garçon » (NAT : 1)

Le placement du SN devant le verbe permet de focaliser sur le procès – le verbe étant le dernier élément de l'énoncé. C'est un procédé à visée pragmatique utilisée par les adultes dans des contextes qui permettent l'identification univoque des référents.

Dans nos exemples (3) et (5), les enfants mettent l'accent sur l'action effectuée par un protagoniste<sup>93</sup>, le chien, en l'occurrence l'agent du procès, qui constitue l'information topicale, en lui associant (en focus) un bénéficiaire – le garçon. La structure marquée SOV ne permet pas d'introduire de nouveau référent car, en attirant l'attention sur le procès réalisé par l'entité topicale CHIEN, elle accorde au référent en focus (SN(O), pro(O)) une importance secondaire. L'enfant *focalise* le procès exprimé par le verbe (V) et présuppose (faussement) le GARÇON comme une information connue.

FILIP (ex. 3) qui introduit le GARÇON avec un pronom (O), le reprend après une pause, en fin d'énoncé, avec le SN(O) où le N est accompagné du démonstratif. C'est un autre exemple d'une fausse présupposition de l'information connue.

En résumé, les enfants de 4 ans introduisent les nouveaux référents soit en répondant aux questions de l'interlocuteur adulte (4/7), soit en topique (3/7) – contrairement aux adultes qui introduisent les référents animés aussi bien en topique dans la structure SV qu'en focus dans

---

<sup>93</sup> NATALIA organise par ailleurs son récit principalement autour du CHIEN qui effectue une série d'actions.

des propositions présentatives (VS) ou prédicatives (SVQ). Les introductions dans la structure SO\*V sont considérées comme spécifiques à ce groupe d'âge (ou *erronées* par rapport à la norme adulte) (2\*occ.).

### *Les introductions inappropriées*

À part les deux introductions inappropriées présentées ci-dessus (ex. 3) et (ex. 5), nous en avons observé une autre, à la suite d'un étayage. Il s'agit de l'introduction du GARÇON avec un pronom sujet<sup>94</sup> :

- (6) INT : o czym to był film ?  
« de quoi parlait le film ? »  
1. o Leksiu  
« de Leksio »  
INT : co ci się najbardziej podobało ?  
« qu'est-ce qui te plaisait le plus ? »  
  
2. najbardziej że **on\*** się kąpał  
le plus/que/PRO 3 SG M NOM/pro ref/baigner 3 SG M PASS PERF  
« le plus qu'il\* s'est baigné »  
  
INT : kto Reksio ? « qui ? Reksio ? »  
3. tak « oui »  
INT : chyba chłopczyk « plutôt le garçon »  
4. tak « oui » (MIC)

Le pronom *on* <*il*> apparaît juste après l'introduction du CHIEN (*o Leksiu*). Il réfère cependant au GARÇON, déduction faite de la connaissance du film. L'interlocuteur demande d'ailleurs à l'enfant de quel protagoniste il parle.

Les introductions suivent souvent des sollicitations de l'interlocuteur. L'importance des étayages reste à souligner, puisque quatre enfants sur sept introduisent le premier référent en répondant à une question et, très souvent, ils poursuivent le récit de cette manière.

Le tableau suivant reprend les introductions qui n'ont pas été induites par l'interlocuteur :

---

<sup>94</sup> La deuxième occurrence du pronom sujet *on* <*il, lui*> dans le corpus apparaît en réponse à la question de l'adulte référant à une entité déjà introduite : INT : *mówiłeś że ten chłopczyk wpadł do wody tak ? « tu disais que ce garçon est tombé à l'eau oui ? » / potem chyba **on** się owinął w ciepły koc « après peut-être **il** s'est enveloppé dans une couverture chaude » (FIL : 8).*



4 ANS POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	V <u>S</u>	SV <u>Q</u>	(nous) V <u>Q</u>	<u>SV</u>
CHIEN n : 3				3
GARÇON n : 4		2*		2

Tableau 6.19a : Introduction des entités animées

### *Marquage local*

Les N introduisant les référents sont sans déterminant : ØN ou N propre (2/3x), excepté l'introduction avec le pronom (O) et sa reprise avec le **démonstratif** (ex. 3). Le possessif est absent.

#### 6.4.1.1. Introduction des entités inanimées

Quant aux entités inanimées, elles sont introduites au moyen d'un N nu, principalement en focus dans la structure SVQ. Ce procédé est observé chez presque tous les enfants qui introduisent certaines des entités inanimées. Un seul (PAT : 6) fait une première mention de l'ÉCHELLE dans la structure SOV : *a Reksio drabinę wziął <et Reksio [NOM] échelle [ACC] a pris>*, comme le fait NATALIA (ex. 5) pour le GARÇON.

L'entité LÓD <glace>, à l'origine de la complication, occupe une place privilégiée, comme chez les adultes. Elle est introduite en topique dans la trame chez 3 enfants (MIC, NAT, PAT), par exemple :

- (7) to wtedy **lód** pękł  
alors/à ce moment-là/glace M NOM/se briser 3 SG M PASS PERF  
« alors à ce moment-là la glace s'est brisée » (PAT : 5)

L'évocation du décor (hiver, patinage, lac gelé) permet son introduction directement en topique.

## 6.4.2. Introduction des référents : corpus annexe

### *Marquage global*

Comme dans le premier corpus, la majorité des introductions sont en topique, même quand ce n'est pas le N propre (*cf. infra*). Les formes inappropriées concernent le non-marquage du changement de référent (introduction avec Ø – 2 occ.), ainsi que l'emploi d'une structure où la place réservée au référent nouvellement introduit n'est pas utilisée par les adultes à cette fin. Il s'agit de la structure SVQIOD. Le SN(OI) dans cette position possède informationnellement, une importance moindre par rapport au référent du SN(OD) en position finale – selon la règle de l'accroissement des constituants.

Par ailleurs, nous avons relevé des occurrences de la structure présentative VS (4 occ.), dont deux existentielles, avec le verbe *być* <être>, par exemple :

- (8) *był sobie taki chłopczyk*  
 être 3 SG M PASS IMPERF/pro ref/INDEF/garçon NOM  
 « il y avait un certain garçon » (SYL : 1)

4 ANS POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	<u>V</u> <u>S</u>	<u>S</u> <u>V</u> <u>Q</u>	( <i>nous</i> ) <u>V</u> <u>Q</u>	<u>S</u> <u>V</u>
GARÇON « Le Bonhomme de neige »	3			9
CHIEN n : 11		1*		10 (1*)
GARÇON n : 12	1	4		7 (1*)

Tableau 6.19b : Introduction des entités animées – corpus annexe

### *Marquage local*

Comme dans le premier corpus, la plupart des enfants appellent le CHIEN par son prénom (7/11), ou bien le N apparaît sans déterminant. Cependant, il y a deux occurrences de l'indéfini, *taki* (ex. 8) et *jakiś* :

- (9) *i jakiś chłopczyk* jeździł na nartach  
 et/INDEF/garçon NOM/aller 3 SG M PASS IMPERF/prep/skis  
 « et un garçon skiait » (EMB : 3)

Cet exemple illustre également que le marquage local peut modifier le statut **défini** associé par défaut au référent en topique. Autrement dit, l'information topicale peut être indéfinie. Toutefois, ce type de marquage n'a pas été relevé dans le corpus contrôle.

Par ailleurs, l'unique occurrence du **possessif** est associée au N *chłopczyk* <petit garçon> : *swój chłopczyk* <son garçon> qui ne permet pas d'établir de relation sémantique de statut entre les protagonistes, comme le font les adultes (*swój pan* <son maître>, par exemple).

Le **démonstratif** accompagne parfois les introductions de référent (4 occ.), et cela quel que soit son statut informationnel, focal par exemple :

- (10) no i wyszedł ten\* chłopczyk  
alors/et/sortir 3 SG M PASS PERF/DEM/garçon NOM  
« et alors il y a ce garçon qui est sorti » (PAW : 6)

Pour résumer, les introductions sont inappropriées lorsque le locuteur emploie un pronom, l'anaphore Ø ou utilise une configuration syntaxique qui n'est pas utilisée par les adultes pour les introductions. L'emploi du démonstratif aboutit au même résultat d'inadéquation. Dans tous les cas, l'inadéquation résulte du mauvais appariement forme – fonction : la forme linguistiquement correcte est inappropriée dans son contexte d'utilisation.

Cependant, pour la clarté de la lecture des tableaux, nous n'indiquons pas les introductions incorrectes liées au marquage local inapproprié (avec le démonstratif). Nous le signalons dans les commentaires. Ce problème ne se présente pas de la même manière chez les francophones.

### 6.4.3. Réintroduction des référents

#### *Marquage global*

Les enfants de 4 ans, dans leur majorité, réintroduisent les référents de manière peu économe par rapport aux adultes. Les changements de référents se font au moyen d'un SN(S) en topique, par exemple :

- (11) **piesek** się ślizgał  
petit chien NOM/pro ref/glisser 3 SG M PASS IMPERF  
« le petit chien glissait »

i **chłopiec** posypał ziemią  
et/garçon NOM/répandre 3 SG M PASS PERF/terre  
« et le garçon a répandu de la terre » (ALE : 5-6)

Étant donné que les SN référant aux protagonistes sont peu présents en focus, nous n'avons observé que trois occurrences de glissement référentiel F → T (ex. 3c-d), (NAT : 23-24) et l'exemple suivant :

(12) **chłopiec** założył *pieskowi* jedną łyżwę  
garçon NOM/mettre 3 SG M PASS PERF/chien DAT/NUM un/patin ACC  
« le garçon a mis au petit chien un patin »

a *piesek* sobie włożył tam trawę  
et/chien NOM/pro ref/mettre 3 SG M PASS PERF/ y/ herbe ACC  
« et le petit chien y a mis de l'herbe » (ALE : 8-9)

Dans de récit de NATALIA, nous avons trouvé l'unique réintroduction en F dans une proposition présentative (VS) et, dans le même récit, un maintien élargi (NAT : 2) et une double chaîne anaphorique :

(13) a potem wdrapywał się *chłopiec*  
et/après/grimper 3 SG M PASS IMPERF/pro ref/garçon NOM  
« et après il y avait le garçon qui grimpeait »

ale **Ø** nie mógł  
mais/NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF  
« mais il ne pouvait pas »

ale **Leksio** wsedł na tą drabinę  
mais/Npro NOM/ monter 3 SG M PASS PERF/prep/DEM/échelle  
« mais Leksio est monté sur cette échelle »

i **Ø** zdjął szaliczek  
et/enlever 3 SG M PASS PERF/écharpe ACC  
« et il a enlevé l'écharpe »

i Ø zazucił ?  
et/jeter 3 SG PASS PERF  
« et il a jeté »

i Ø wyjął g  
et/retirer 3 SG M PASS PERF  
« et il l'a retiré »

a potem Ø ciągnął g  
et/après/tirer 3 SG M PASS IMPERF/PRO 3 SG M ACC  
« et après il le tirait »

a potem **chłopiec** xxx  
et/après/garçon NOM  
« et après le garçon xxx » (NAT : 17-24)

La structure VS sert également à mettre en relief un référent (*Leksio*) et conclure ainsi le récit. L'interlocuteur reprend et complète l'énoncé de l'enfant (ex. 14d), les deux référents sont en focus dans la structure VSO :

- (14) a) **lód** się połamał  
glace M NOM / pro ref/briser 3 SG M PASS PERF  
« la glace s'est brisée »
- b) xxx przygotował jakąś drabinę  
préparer 3 SG M PASS PERF/DET INDEF/échelle ACC  
« xxx a préparé une échelle »
- c) i wyciągnął Leksio  
et/retirer 3 SG M PASS PERF / Npro NOM  
« et c'est Leksio qui a retiré »
- d) INT : właśnie # wyciągnął Reksio chłopca  
justement/ retirer 3 SG M PASS PERF / Npro NOM/garçon ACC  
« bien # c'est Reksio qui a retiré le garçon » (MIC : 3-5)

D'autres **procédés à visée pragmatique** apparaissent lorsque l'enfant décide de focaliser le récit (ou une partie du récit) sur le procès, il place les éléments nominaux ou pronominaux

(4/5x) devant le verbe qui est focalisé. Nous avons déjà signalé ce procédé en parlant des introductions (ex. 3c) et (ex. 5). Il est également présent lors des changements ou du maintien de la référence (cf. (ex. 3 d-e)) et (ex. 16 b, f, g) :

- (16) a) to wtedy **lód** pękł  
a/alors/glace NOM/se briser 3 SG M PASS PERF  
« alors la glace s’est brisée »
- b) a **Reksio drabine\*** wziął  
et/Npro NOM/échelle ACC/prendre 3 SG M PASS PERF  
« et Reksio a pris l’échelle »
- c) i **ten chłopacek** nie mógł dosięgnąć ?  
et/DEM/garçon NOM/ NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF/atteindre INF  
« et ce garçon ne pouvait pas atteindre »
- d) i (szalik wtedy+ ) **Ø** musiał bliżej psyjść  
et/devoir 3 SG M PASS IMPERF/plus près/ venir INF  
« il devait s’approcher »
- e) i podać rękę  
et/tendre INF/main  
« et tendre la main »
- f) i **na drabine Ø\*** wesedł  
et/prep/échelle ACC/ monter 3 SG M PASS PERF  
« et il est monté sur l’échelle »
- g) i **do domu go Ø\*** zaprowadził  
et/prep/maison LOC/PRO 3 SG M ACC/accompagner 3 SG M PASS PERF  
« et il l’a accompagné à la maison » (PAT : 5-10)

L’exemple précédent illustre aussi un procédé de topicalisation. Il s’agit d’entités inanimées dans des circonstants qui sont placés au début de l’énoncé (ex. 16 f-g).

### *Marquage local*

Au niveau du marquage local, les N sont nus ou accompagnés du démonstratif (référant au GARÇON). Le possessif et les constructions électives sont absents. Nous y reviendrons en 6.4.6.

#### 6.4.4. Maintien de la référence

Les enfants maintiennent la référence sous forme d'anaphore Ø, constituant ainsi des petits blocs d'énoncés avec le même référent en topique, avec cependant des différences interindividuelles quant à la longueur des blocs (entre 2 et 9 énoncés).

La présence des pronoms (O) reflète un début de construction de doubles chaînes référentielles (maintien en focus). Cela concerne les deux protagonistes (ex. 3 d-e ci-dessus, NAT : 22-23, PAT : 10), mais également des entités inanimées : SZALIK <écharpe>, DRABINA <échelle>, TRAWA <herbe> (ALE, NAT), par exemple :

- (17) **chłopiec** zdjął szaliczek  
garçon NOM/enlever 3 SG M PASS PERF/écharpe M ACC  
« le garçon a enlevé l'écharpe »
- i Ø zawiązał go pieskowi  
et/nouer 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M ACC/chien DAT  
« et il l'a nouée autour du cou du chien » (ALE : 3-4)

#### 6.4.5. Emplois inappropriés

Les emplois inappropriés concernent l'utilisation de l'anaphore Ø (NAT, PAT). NATALIA dont le récit est le plus long (24 énoncés) construit un bloc de 9 énoncés avec l'anaphore Ø référant au CHIEN. Cependant, d'après notre connaissance du film, certains de ces énoncés réfèrent au GARÇON. Le changement de référent n'est pas indiqué avec une forme nominale. Le même problème est observé chez PATRYK (ex. 16 f-g).

D'autres **anomalies** sont liées à l'emploi du pronom (S) suite aux étayages (1 occ.), mais surtout au **manque de complémentation** du verbe dans certains énoncés, par exemple :

- (18) i piesek wziął drabinę  
 et/chien NOM/prendre 3 SG M PASS PERF/échelle ACC  
 « et le chien a pris l'échelle »
- potem Ø wszedł ?  
 après/monter 3 SG M PASS PERF  
 « après il est monté ? »
- Ø dostał ?  
 atteindre 3 SG M PASS PERF  
 « il a atteint ? » (ADR : 3-5)
- (19) a) potem chłopiec zabrał łyżwę  
 après/garçon NOM/prendre 3 SG M PASS PERF/patin ACC  
 « après le garçon a pris le patin »
- b) i Ø stanął ?  
 et/se mettre debout 3 SG M PASS PERF  
 « et il s'est mis (debout) »
- c) Ø nie mógł włożyć ?  
 NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF/mettre INF  
 « il ne pouvait pas mettre ? » (ALE : 10-12)

Il s'agit d'énoncés où le complément ou le circonstant ne sont pas explicitement mentionnés dans des contextes où les adultes sont plus précis. Ce problème concerne trois récits (ADR, ALE, NAT – 7 occ.). Les enfants semblent avoir des difficultés à gérer des énoncés avec plus d'une entité.

Le même phénomène a été observé dans le corpus annexe (13 occ.).

Chez les adultes, les trois occurrences du maintien implicite à une entité inanimée permettaient son inférence du contexte.

#### 6.4.6. Détails sur la structure interne des SN lexicaux

##### □ *Entités animées*

Le marquage local, facultatif en polonais, apparaît chez tous les enfants, mais en nombre limité. En ce qui concerne les entités animées, il s'agit principalement du déterminant



démonstratif *ten* <*ce, celui-ci*> (ou *tamten* <*celui-là*>), typique du polonais parlé (ex. 20). Il accompagne le N lorsque la référence change en topique – son emploi est stylistique :

(20) i **Reksio** zdjął pod drzewa drabinę  
 et/Npro NOM/enlever 3 SG M PASS PERF/prep/arbre/échelle ACC  
 « et Reksio a enlevé une échelle de l'arbre »

i **tamten ten przyjaciel** załamał się  
 et/ce-là/DEM ce/ami NOM/briser 3 SG M PASS PERF/pro ref  
 « et cet ami s'est brisé » (JAN : 3-4)

Nous n'avons trouvé qu'une occurrence de déterminant indéfini (*piesek taki* <*chien certain*> ALE : 7), qui est inappropriée, puisqu'il s'agit d'une réintroduction.

Toutefois, la majorité des enfants emploient le N nu, ou bien le nom propre, comme l'illustre le tableau suivant :

4 ans POL	$\emptyset N$	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
CHIEN <sup>95</sup> (20)	35 %	60 %			
GARÇON (17)	76,5 %		23,5 %		

Tableau 6.20 : Les entités animées : marquage local

#### □ Entités inanimées

Le marquage local concerne environ 18 % des entités inanimées. Mis à part les déterminants repris dans le tableau 6.21 *infra*, l'unique occurrence de **possessif** concerne l'entité DOM <*maison*> (ALE : 7). Le déterminant indéfini *jakiś* <*un certain*>, dans le SN *jakieś drzewo* <*un certain arbre*>, marque explicitement l'indéfinitude (inaccessibilité du référent). Ce SN apparaît en focus avant un autre SN, sans déterminant, qui introduit également une entité inanimée. Le marquage local du premier SN est/serait dans ce cas obligatoire, puisqu'il y a déjà une entité interprétée(-able) comme indéfinie de par sa position finale. Le N référant à DRZEWO <*arbre*> sans le marquage explicite de l'indéfinitude pourrait être considéré comme accessible/identifiable :

<sup>95</sup> Les 5 % manquant correspondent à une occurrence avec l'indéfini *taki*.

- (18) i już **Leksio** zdjął z *jakiegoś* drzewa drabine  
 et/déjà/Npro NOM/enlever 3 SG M PASS PERF/prep/DET INDEF/arbre /échelle ACC  
 « et déjà Reksio a enlevé une échelle d'un arbre » (NAT : 15)

Le tableau suivant résume le marquage local des entités inanimées :

4 ans POL	$\emptyset N$	<i>ten N</i>	<i>jego N</i>	<i>num N</i>	<i>NN</i>	<i>jakiś/taki N</i>
UBRANIE 0/7						
SZALIK 3/7	3					
ŁYŻWA 2/7	4			2		
TRAWA 2/7	4	1				
LÓD 4/7	7					
DRABINA 5/7	5	1				1
AUTRES						

Tableau 6.21 : Les entités inanimées : marquage local

Dans le corpus annexe, à côté de la tendance générale des N nus, il existe quelques occurrences de déterminant indéfini *taki* : *takie literki* < certaines lettres >, *taki przycisk* < un certain bouton >, *taka pani* < une certaine dame >, *taka duża kulka* < une certaine grande boule >.

#### 6.4.7. Conclusion et discussion

Les enfants de 4 ans sont manifestement sensibles aux diverses possibilités d'ordre des mots dans l'input, par exemple, la proposition présentative (VS), la focalisation sur le procès (SOV), sans les maîtriser encore. Le mouvement référentiel le plus employé consiste à introduire le référent animé en topique dans la structure SV et à maintenir la référence avec  $\emptyset$ . Les changement/réintroductions sont faits également en topique au moyen du SN(S). Ces tendances peuvent être illustrées par les schémas suivants :

→ T { SN (SV) } ; SN se réalise N propre ou  $\emptyset N$

T → T {  $\emptyset$  (SV) }

Les changements de référents en topique sont souvent coordonnés par des conjonctions et/ou adverbes : *i* <et>, *potem* <après>, *a potem* <et après>. Le marquage casuel du nom et du pronom, qui fonctionne globalement sans anomalie, permet d'exprimer les rôles sémantiques des référents – agent et patient/bénéficiaire. Ces procédés renforcent la cohésion du récit. Il existe cependant des *anomalies* liées à l'emploi de l'anaphore Ø et du pronom, et également au manque de complémentation du verbe, transitif et intransitif, dans certains énoncés. Les subtilités du système aspectuel du verbe polonais (*Aktionsart*) y joueraient en partie un rôle. Il existe en effet des formes très proches véhiculant pourtant des différences aspectuelles, par exemple *(w)stawać – stanąć* <se lever, se mettre debout> (cf. ex. 19b). Certaines seraient utilisées dans des contextes inappropriés.

Le tableau suivant compare les formes employées par les enfants de 4 ans aux tendances observées chez les locuteurs adultes.

POL L1		TOPIQUE							FOCUS			
		SN(S)	SN(O)	pro(S)	pro(O)	rel(S)	Ø(S)	Ø+Vpl	SN(S)	SN(O)	pro(VQ)	pro(QV)
<b>4 ans</b>	<b>CHIEN</b>	<b>14</b>					<b>24</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
	<b>(42)</b>						<b>(4*)</b>					
	<b>%</b>	<b>33,3</b>					<b>57</b>		<b>2,4</b>	<b>4,8</b>		<b>2,4</b>
Adultes	(198)	40	2	2	1	1	117	34	10	11	8	6
	<b>%</b>	<b>20,2</b>	<b>1%</b>	<b>1 %</b>	<b>0,5 %</b>	<b>0,5</b>	<b>59,1</b>		<b>5,1 %</b>	<b>5,6 %</b>	<b>4 %</b>	<b>3 %</b>

<b>4 ans</b>	<b>GARÇON</b>	<b>11</b>		<b>2</b>			<b>11</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	<b>(34)</b>			<b>(1*)</b>			<b>(3*)</b>			<b>(1*)</b>		<b>(1*)</b>
	<b>%</b>	<b>32,3</b>		<b>5,8 %</b>			<b>32,3</b>		<b>2,9 %</b>	<b>11,7</b>	<b>5,8 %</b>	<b>8,8 %</b>
Adultes	(143)	46	2	1	3	1	33		6	30	13	8
	<b>%</b>	<b>32,2</b>	<b>1,4 %</b>	<b>0,7 %</b>	<b>2,1 %</b>	<b>0,7</b>	<b>23,1</b>		<b>4,2 %</b>	<b>21 %</b>	<b>9,1 %</b>	<b>5,6 %</b>

Tableau 6.22a : L'ensemble des formes nominales et pronominales référant aux entités animées

Pour récapituler, le marquage global se fait très régulièrement autour de la structure SV(O), même si le marquage casuel est maîtrisé – ce qui permet *a priori* la mobilité des constituants de l'énoncé. S représente l'information topicale et son référent animé et agentif. Cela explique

la régularité du mouvement référentiel avec les (ré)introductions en T = S = Agent, et le maintien de T à T avec l'anaphore Ø. Le maintien F → F, avec pro(O), est peu fréquent.

En ce qui concerne les entités inanimées, le maintien implicite en F { Ø\* (VQ) }, transposition de la régularité T → T { Ø (SV) }, aboutit souvent à des énoncés incomplets où l'interlocuteur adulte doit faire des inférences passerelles. La configuration SOV est inappropriée lorsque le référent de O\* est mentionné pour la première fois. Ces deux faits indiquent que les enfants de 4 ans présupposent trop les connaissances de l'interlocuteur.

Quant au marquage local, les déterminants, peu nombreux, se limitent au démonstratif à valeur stylistique – reflet de la langue parlée :

POL LI		Ø N	N propre	ten N	jego/swój N	NN
<b>4 ans</b>	CHIEN (20)	35 %	60 %			
Adultes	(57)	8,77 %	89,47 %		1,75 %	

<b>4 ans</b>	GARÇON(17)	76,5 %		23,5 %		
Adultes	(77)	63,64 %		3,89 %	23,38 %	9,09 %

Tableau 6.22b : Les entités animées : marquage local

D'une façon générale, nous constatons que le marquage local est acquis avant le marquage global. Cela rejoint les résultats de Hickmann (2003) avec, toutefois, une différence fondamentale. Le marquage local est de deux natures en polonais : marquage du cas (obligatoire) et détermination nominale (facultative) liée à la référenciation (extension du nom, accessibilité du référent, etc.). La maîtrise du marquage casuel permet d'exprimer la fonction syntaxique et partant, la fonction sémantique qui lui est associée, ainsi que les différents ordres des constituants de l'énoncés. Les enfants de 4 ans ne s'en servent pas pour autant et modifient *rarement* l'agencement le plus fréquent SV(O) où S est topique et agent.

En ce qui concerne la détermination nominale, étant donné qu'elle n'est pas obligatoire, l'enfant n'a pas de contrainte pour marquer l'opposition défini/indéfini, comme c'est le cas en français.

## 6.5. Les enfants polonophones de 7 ans

Les enfants de 7 ans font des récits deux fois plus longs que les enfants de 4 ans (respectivement : 22 et 11 énoncés en moyenne). De façon générale, la structure se complexifie. Les enfants racontent le film facilement, ils sont plus autonomes – ils n’ont plus besoin de sollicitations pour parler. Par conséquent, l’étayage est quasi inexistant (sauf chez WERONIKA). Toutefois, le début de quelques récits laisse supposer que les enfants commencent à raconter en répondant directement à la question de l’interlocuteur. On observe la présence de marques explicites de l’énonciateur qui semble ne pas encore être capable de se distancier de l’énonciation (par exemple, *ja zapamiętałam że* <je me rappelle que>(BON), (DAW, WER). La majorité d’entre eux appelle le chien par son prénom (7/10), par contre, le deuxième protagoniste, le référent GARÇON, est dénommé de différentes façons : *chłopiec* <garçon>, *jego właściciel* <son propriétaire>, *jego przyjaciel* <son ami>, *dziewczynka* <petite fille>, *jego pan* <son maître>, *jego opiekun* <son protecteur>. Il est le plus souvent « défini » par le fait qu’il est le maître du CHIEN, comme chez les adultes (le possessif *swój/jego* <son> qui accompagne fréquemment le nom *garçon* établit un lien anaphorique entre les deux entités) (cf. 6.5.5. *infra*).

### 6.5.1. Introduction des référents

#### □ Entités animées

Le référent CHIEN est introduit en topique dans une proposition prédicative (SV) par la majorité des enfants (8/10) soit dans des propositions indépendantes (4/8), soit dans des subordonnées (4/8) : *ja zapamiętałem ze Reksio...* <je me rappelle que>, par exemple. Les introductions dans les subordonnées posent un problème de différenciation du topique – discursif ou de l’énoncé. Il s’agit dans ce cas d’un topique discursif (*Reksio*) introduit en focus dans une phrase complexe. C’est également le topique de l’énoncé du point de vue de l’organisation interne. Notre classification prend en compte le deuxième critère.

Deux enfants introduisent le CHIEN en focus, au moyen du verbe *être* + SN :

- (1) film był o Reksiu  
film NOM/être 3 SG M PASS IMPERF/prep/Npro LOC  
« le film était de Reksio » (MAR)

- (2) był ten Reksio  
 être 3 SG M PASS IMPERF/DEM/Npro NOM  
 « il y avait ce Reksio » (KLA)

(2) est un énoncé typiquement existentiel – thétique avec un SN NOM qui suit le verbe *être*, contrairement à (1) où le nouveau référent est introduit par le même verbe mais dans un énoncé canonique (*film* : topique).

Comme nous l'avons signalé *supra*, certains récits commencent comme une réponse à la question de l'interlocuteur (*cf.* FILIP chez les 4 ans : ex. 3) : *ja zapamiętałam że* <je me souviens que> (BON), *ja oglądałam że* <j'ai vu que> (WER), par exemple. Les introductions qui suivent sont en topique dans la structure SV.

Quant au référent GARÇON, aucun enfant ne l'introduit en topique. Les enfants l'introduisent en focus dans des structures prédicatives (6/8) ou présentatives (2/8). En effet, la majorité choisit la position syntaxique de complément (direct ou indirect) - SVQ (par exemple, *Ø zawołał swojego pana* <(le chien) a appelé son maître> (MAR : 5)), deux enfants (BON, MAG) se servent d'une structure présentative V<sub>S</sub>.

#### □ *Emplois inappropriés*

Parmi les introductions du GARÇON, deux sont inappropriées (ANI, DAW). Chez DAWID, la première mention du référent est réalisée à l'aide d'un pronom oblique :

- (3) i Ø chciał mu\* zapukać  
 et/vouloir 3 SG M PASS IMPERF/PRO 3 SG M DAT/taper INF  
 « et il voulait taper à sa porte » (DAW : 5)

ANITA maintient la référence à deux entités (maintien élargi) sans avoir mentionné le deuxième référent au préalable :

- (4) **piesek** miał budę  
 chien NOM/avoir 3 SG M PASS IMPERF/niche ACC  
 « le chien avait une niche »
- e: a potem **Ø**\* poszli na lodowisko  
 et/après/aller 3 PL PASS PERF/prep/patinoire  
 « et après (ils)\* sont allés à la patinoire »

i się załamał lód  
 et/pro ref/briser 3 SG M PASS PERF/glance M NOM  
 « et la glace s'est brisée »

a potem piesek e: dał mu\* e: drabinę  
 et/après/chien NOM/donner 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M DAT/échelle ACC  
 « et après le chien lui a donné une échelle » (ANI: 1-4)

7ANS POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	<u>VS</u>	<u>SVQ</u>	<i>film</i> <u>VO</u>	<u>SV</u>
CHIEN	1		1	8
GARÇON	2	7 (1*)		1*

Tableau 6.23 : Introduction des référents animés par les 7 ans

□ *Entités inanimées*

Quant aux entités inanimées, leur introduction varie en fonction du rôle qu'elles jouent dans le film. Pratiquement tous les enfants organisent le récit autour de l'épisode du sauvetage. En conséquence, l'entité LÓD <glace> est mentionnée par 8 enfants. Les deux autres évoquent cet épisode en concentrant l'attention sur le GARÇON qui tombe à l'eau (*i ten jego właściciel wpadł do wody* <et ce son propriétaire est tombé à l'eau (MAA : 13), *i potem Ø wpadł w tą krę* <et après (le garçon) est tombé dans cette glace> (MAB : 9)). KACPER introduit l'entité LÓD sans pour autant parler explicitement de l'accident par la suite (*i Ø próbował # wejść na lód* <et (le chien) essayait de monter sur la glace> (KAC : 34)).

L'introduction de la GLACE en tant que sujet interrompt le flux référentiel. Cependant, contrairement aux adultes, et aux enfants de 4 ans, les 7 ans l'introduisent<sup>96</sup> en focus dans une proposition présentative VS (7/8x, 1/8x en topique (ex. 6)). Ces énoncés font partie de la trame, par exemple :

- (5) i później się e: rozłamał lód  
 et/après/pro ref/briser 3 SG M PASS PERF/glance NOM  
 « et après il y a la glace qui s'est brisée » (ANI : 3)

<sup>96</sup> Dans un cas, il s'agit d'une réintroduction, la GLACE ayant été mentionnée dans un épisode antérieur.

- (6) i później ## **lód** się roztopił  
 et/après/glace NOM/pro ref/fondre 3 SG M PASS PERF  
 « et après la glace a fondu » (BON: 7)

Les autres entités inanimées sont introduites principalement dans des propositions prédicatives SVQ. Il y a également 2 occurrences, dans le même récit, de la structure AdvVS (présentative/existentielle locative) introduisant l'ÉCHELLE et l'HERBE, par exemple :

- (7) i koło drzewa stała drabina  
 et/à côté/arbre/être debout 3 SG F PASS IMPERF/échelle NOM  
 « et à côté de l'arbre il y avait debout une échelle » (PAU : 26)

Ainsi, les schémas d'introduction des référents sont les suivants :

→ T { SN (SV) } (principalement pour le CHIEN)

→ F { SN (VS / VQ) }

→ F { être + SN }

### 6.5.2. Réintroduction et maintien de la référence

Étant donné que les référents sont présents plus souvent, par rapport aux enfants de 4 ans, en focus (plus de formes nominales et pronominales en focus), les procédés de réintroduction sont plus variés et se complexifient.

#### □ *Entités animées*

Les **changements en topique**, qui consistent à mettre le **nouveau** (dans le contexte) référent directement en topique selon le schéma → T { SN (SV) }, sont moins nombreux par rapport aux locuteurs 4 ans. Ce schéma se complexifie puisque l'ancien référent topical peut être maintenu tout en changeant de statut référentiel, c'est-à-dire faire dorénavant partie de l'information focale, comme dans l'exemple suivant :



- (8) # **chłopczyk** jeździł w tych butach  
 garçon NOM/patiner 3 SG M PASS IMPERF/prep/DEM/patins  
 « le garçon patinait avec ces chaussures »
- i potem **Ø** wpadł w tą krę  
 et/après/tomber 3 SG PASS PERF/prep/DEM/glacé  
 « et après il est tombé dans cette glace »
- e: i potem **Reksio** chciał go uratować  
 et/après/Npro NOM/vouloir 3 SG M PASS IMPERF/PRO 3 SG M ACC/sauver INF  
 « et après Reksio voulait le sauver » (MAB : 8-10)

Le pronom (Ø), qui marque le maintien de la référence en focus, est placé entre le verbe modal et l'infinitif. Cette position du pronom permet de mettre l'accent sur le procès exprimé par l'infinitif qui se trouve en fin d'énoncé. Les pronoms (Ø) sont plutôt post-verbaux. La reprise pronominale dans des énoncés consécutifs permet d'établir des doubles chaînes référentielles, comme l'illustre l'exemple suivant:

- (9) a) potem **Ø** poszedł do chłopca  
 après/aller 3 SG M PASS PERF/prep/garçon GEN  
 « après il est allé vers le garçon »
- b) ## ale **Ø** nie dosięgął ?  
 mais/NEG/atteindre 3 SG M PASS IMPERF  
 « mais il n'atteignait pas »
- c) więc **Ø** wziął szalik  
 alors/prendre 3 SG M PASS PERF/écharpe ACC  
 « alors il a pris une écharpe »
- d) **Ø** podał mu  
 tendre 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M DAT  
 « il lui a tendu »
- e) **Ø** pociągnął go  
 tirer 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M ACC  
 « il l'a tiré »

f) i **chłopiec** poszedł na drabinę ##  
 et/garçon NOM/aller 3 SG M PASS PERF/prep/échelle  
 « et le garçon est allé sur l'échelle » (MAR : 19-24)

Dans (ex. 9 e-f), le référent change de statut informationnel  $F \rightarrow T$  et devient un nouveau topique, codé par un SN lexical qui change de fonction syntaxique :  $O \rightarrow S$ .

Les deux référents peuvent changer de statut informationnel simultanément : l'entité en topique devient l'information focale dans l'énoncé suivant et vice-versa (5 occ.):

(10)  $\emptyset$  zadzwonił do swojego opiekuna  
 sonner 3 SG M PASS PERF/prep/POSS/maître GEN  
 « il a sonné chez son maître »

a **opiekun** zabrał go na lodowisko  
 et/maître NOM/emmener 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M ACC/prep/patinoire  
 « et le maître l'a emmené à la patinoire » (PAU : 4-5)

Lorsque le référent est (ré)introduit en F dans la structure  $V\bar{S}$ , il est ensuite maintenu en T avec l'anaphore  $\emptyset$ , puisque l'expression référentielle garde la fonction **sujet**  $S \rightarrow S$ :

(11) a potem poszedł chłopiec do domu  
 et/après/aller 3 SG M PASS PERF/garçon NOM/prep/maison  
 « et après il y a le garçon qui est allé à la maison »

i  $\emptyset$  owinał się  
 et/envelopper 3 SG M PASS PERF/pro ref  
 « et il s'est enveloppé » (ANI: 6-7)

Le maintien de la référence dans les exemples ci-dessus peut être illustré par les schémas suivants :

$T / F \rightarrow F \{ \text{pro } (V\bar{O} / \bar{O}V) \}$

$F \rightarrow T \{ \text{SN} ; \emptyset (\bar{S}V) \}$

Cependant, la référence est maintenue principalement en topique, au moyen de l'anaphore  $\emptyset$  (maintien simple ou maintien élargi). Lors du maintien élargi les enfants n'utilisent ni

d'adverbes ni de formes nominales pour souligner qu'ils réfèrent aux deux entités, comme le font les adultes. Le passage à la référenciation à une seule entité après le maintien élargi est marqué par une forme nominale pleine (ex. 12b) :

- (12) a) i ## Ø bawili się  
 et/s'amuser 3 PL M PASS IMPERF/pro ref  
 « et ils (= garçon et chien) s'amusaient »
- b) i # piesek jeździł na jednej xxx łyżwie  
 et/chien NOM/patiner 3 SG M PASS IMPERF/prep/NUM un/patin  
 « et le chien patinait sur un patin » (KAC: 18-19)

En ce qui concerne l'influence de la distinction **trame-arrière-plan**, nous avons observé les mêmes tendances que chez les adultes. Les énoncés d'arrière-plan (évoquant le décor/la situation et/ou avec une entité inanimée) n'influencent pas le flux référentiel – la référence est soit maintenue avec Ø, soit le référent change (emploi d'un SN) au retour à la trame. Lorsqu'une entité animée, topicale dans la trame, est présente à l'arrière-plan, la référence y est maintenue avec Ø ou un pronom (O), par exemple :

- (13) a) i tam Ø włożył trawę  
 et/là /mettre dedans 3 SG M PASS PERF/herbe ACC  
 « et (Reksio) a mis l'herbe dedans »
- b) bo Ø nie mógł e: złożyć e:  
 parce que/NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF/mettre INF  
 « parce qu'(il) ne pouvait pas mettre »
- c) bo mu Ø spadała  
 parce que/PRO 3 SG M DAT/(Ø = patin)/ tomber 3 SG F PASS IMPERF  
 « parce que à lui (le patin) tombait du pied » (PAU : 8-10)

Le maintien au moyen du pronom (O) dans (ex. 13c) s'explique par la relation sémantique avec le verbe qui diffère de celle de l'énoncé précédent. Ce type de maintien, présent également dans des constructions impersonnelles, est nouveau à cette tranche d'âge (4 occ.). Le deuxième protagoniste peut également être présent à l'arrière-plan (SN(S) ou Ø(S)). Il est ensuite ramené à la trame par le maintien en focus (ex. 14) ou le maintien élargi (ex. 15) :

- (14) ## potem # **ten** # **jego właściciel** zobaczył  
après/DEM/POSS/propriétaire NOM/voir 3 SG M PASS PERF  
« après son propriétaire a vu »

*że ten piesek ma ## bu +... w łyżwie trawę*  
que/DEM/chien NOM/avoir 3 SG PRES/prep/patin/herbe  
« que ce chien a l'herbe dans le patin »

i Ø zabrał mu tą nartę  
et/prendre 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M DAT/DEM/ski ACC  
« et il lui a pris ce ski » (MAA : 8-10)

Dans (14), la référence est maintenue au GARÇON de T à T avec l'anaphore Ø, malgré le SN(S) référant au CHIEN dans l'arrière-plan.

L'arrière-plan est constitué de propositions subordonnées ou indépendantes se distinguant des énoncés de la trame par le temps (présent/passé) (ex. 14) et surtout, au passé, par l'aspect (perfectif/imperfectif). Par conséquent, même si une entité animée y est présente, cela n'a pas d'impact sur le mouvement référentiel. Par ailleurs, des relations logiques (cause, conséquence, but), établies au moyen de conjonctions de subordination ou par le sémantisme du verbe, permettent des changements référentiels sans marquage explicite :

- (15) i Ø powiedział panu  
et/dire 3 SG M PASS PERF/maître DAT  
« et (Reksio) a dit au maître »

*żeby Ø zasypał e: tam*  
que/mettre 3 SG M PASS PERF/là  
« qu'(il) mette là »

*gdzie jest ślisko # liśmi*  
où/être 3 SG PRES/glissant/feuilles INS  
« où ça glisse # des feuilles »

*a potem żeby go Ø ubrał w coś ciepłego*  
et/après/que/PRO 3 SG M ACC/habiller 3 SG M PASS PERF/prep/quelque chose/chaud  
« et après que (il) l'habille avec quelque chose de chaud »

no i potem  $\emptyset$  poszli na ten lód  
alors/et/après/aller 3 PL PASS PERF/prep/DEM/glace (patinoire)  
« et après ils sont allés à la patinoire » (WER : 12-16)

□ *Entités inanimées*

Quant aux entités inanimées, lorsque la référence est maintenue en focus, le maintien est marqué soit par le SN avec le démonstratif *ten* <ce> (4 occ.), soit par le pronom (O) (3 occ.). On observe également le maintien implicite –  $\emptyset$  (O) (cf. 6.5.5. *infra*). Le maintien peut également être fait de F à T – principalement à l’arrière-plan, avec  $\emptyset$  (S) ou l’adverbe *tam* <là> (3 occ. ; 1 occ. chez les 4 ans) :

- (16) i **Reksio** chciał jedną łyżwę miał  
et/Npro NOM/vouloir 3 SG M PASS IMPERF/NUM un/patin F ACC/avoir 3 SG M PASS  
IMPERF  
« et Reksio avait un patin »

*i e: m: i*  $\emptyset$  była za duża  
et/être 3 SG F PASS IMPERF/trop/grand F  
« et il était trop grand » (DAW : 13-14)

- (17) i ten + i **Reksio** założył sobie jedną łyżwę  
et/Npro/mettre 3 SG M PASS PERF/pro ref/NUM un/patin F ACC  
« et Reksio a mis un patin »

i *tam*  $\emptyset$  włożył trawę  
et/là/mettre 3 SG M PASS PERF/herbe ACC  
« et il a mis l’herbe dedans » (PAU : 7-8)

Les procédés de topicalisation ou de focalisation sont rares – une occurrence de topicalisation de l’entité TRAWA <herbe> *i trawę*  $\emptyset$  wyrwał <et l’herbe (il) a arraché> (DAW : 10 ; 15) et trois de focalisation – existentielles locatives ADV + être/V + SN (KAC : 22, PAU : 17 ; 26), sans parler de l’entité LÓD <glace> (cf. 6.5.1. *supra*) introduite majoritairement dans la structure présentative VS.

### 6.5.3. Cas particuliers

Certains enfants ont tendance à sur-employer, par rapport aux adultes dans les mêmes contextes, le pronom personnel (S) (KLA) ou le SN(S) pour maintenir la référence.

□ *Changement / maintien référentiel avec pro(S)*

En polonais, langue à sujet nul, le pronom personnel sujet (S) est une forme servant à marquer le **topique contrastif**. C'est le cas dans le récit de MAGDALENA qui contraste de la sorte le fait de pouvoir (ou ne pas) patiner :

(18) i Ø zabrał mu tą nartę  
et/prendre 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG M DAT/DEM/ski  
« et (le garçon) lui a pris ce ski »

i **piesek** e: płakał  
et/chien NOM/pleurer 3 SG M PASS IMPERF  
« et le petit chien pleurait »

że **on** nie może jeździć  
que/PRO 3 SG M NOM/NEG/pouvoir 3 SG PRES/faire du patin INF  
« que lui il ne peut pas faire du patin » (MAA : 10-12)

Cependant, chez les autres enfants de 7 ans, le pronom sujet joue un tout autre rôle. Le récit de KLAUDIA est construit autour d'un CHIEN et d'une FILLE (les autres enfants parlent d'un GARÇON). Étant donné que l'opposition masculin/féminin est marquée par la désinence verbale (au passé), l'enfant s'en sert lorsqu'elle change de topique, mais le changement peut être également marqué par le pronom (S) *on/ona*. C'est le principe organisateur dans ce récit qui ne comporte que 5 SN pleins (dans 33 énoncés) :

(19) i Ø piła jakies tam [...]  
et/boire 3 SG F PASS IMPERF/quelque chose/là/ou/là/jus/ou  
« et elle buvait là quelque chose »

a **on** poszedł do budy  
et/PRO 3 SG M NOM/aller 3 SG M PASS PERF/prep/niche  
« et lui il est allé à la niche » (KLA : 34-36)

Le pronom sujet sert aussi à maintenir la référence à l'entité en topique, surtout quand le deuxième référent est présent dans l'énoncé précédent :

- (20) i wtedy  $\emptyset$  zobaczył ją dziewczynkę  
et/alors/voir 3 SG M PASS PERF/DEM/fille ACC  
« et alors il a vu cette fille »

i **on** wziął drabinę  
et/PRO 3 SG M NOM/prendre 3 SG M PASS PERF/échelle ACC  
« et lui il a pris l'échelle » (KLA : 29-30 ; et : 4-5)

- (21) a **dziewczynka** jechała  
et/fille NOM/patiner 3 SG F PASS IMPER  
« et la fille patinait »

a potem e: jakoś tak był jakiś wiatr silny  
et/après/comme ça/comme ça/être 3 SG M PASS IMPERF/DET INDEF/vent NOM/fort  
« et après comme ça il y avait un vent fort »

i wtedy e: **ona** do wody upadła  
et/alors/PRO 3 SG F NOM/prep/eau/tomber 3 SG F PASS PERF  
« et alors elle, elle est tombée à l'eau »

e: bo się rozbił ten e: lód  
parce que/pro ref/briser 3 SG M PASS PERF/DEM/glace M NOM  
« parce que il y a la glace qui s'est brisée »

i wtedy **on** (już +... xxx) spojrział się  
et/alors/PRO 3 SG M NOM/(déjà)/regarder 3 SG M PASS PERF/pro ref  
« et alors lui il (déjà xxx) a regardé » (KLA : 24-28)

Dans les cas similaires, les adultes utilisent d'autres procédés : l'anaphore  $\emptyset$  quand la référence à la même entité est maintenue de topique à topique, le SN plein marquant le changement de référent.

Une occurrence de pronom (S) est inappropriée (*cf. infra*). En effet, la forme pronominale n'est pas assez explicite pour indiquer à quelle entité on réfère (lorsqu'il n'y a pas de différence de genre entre les deux entités). Mais surtout, c'est une forme en langue cible à valeur principalement contrastive.

□ *Maintien T → T avec SN (S)*

L'emploi de la forme nominale est superflu lorsqu'il y a maintien de la référence. Nous avons donc une exception à la règle selon laquelle le maintien T → T se fait avec l'anaphore Ø, indépendamment de la présence d'un énoncé d'arrière-plan (ex. 22c) (ex. 23b):

- (22) a) ale nagle pękł lód  
mais/soudain/se briser 3 SG M PASS PERF/glace M NOM  
« mais soudain il y a la glace qui s'est brisée »
- b) **Reksio** nie wiedział  
Npro NOM/NEG/savoir 3 SG M PASS IMPERF  
« Reksio ne savait pas »
- c) co Ø ma zrobić  
que/avoir 3 SG PRES/faire INF  
« ce qu'il doit faire »
- d) wiec **Reksio**\* wziął drabinę  
alors/Npro NOM/prendre 3 SG M PASS PERF/échelle ACC  
« alors Reksio a pris l'échelle » (MAR : 14-17)

#### 6.5.4. Emplois inappropriés

Les formes inappropriées résultent toujours d'une trop grande présupposition des connaissances de l'interlocuteur. Ces emplois concernent l'anaphore Ø (8 occ.), comme chez les enfants de 4 ans, et le pronom (S), trait spécifique à ce groupe. Les changements référentiels ne sont pas mentionnés explicitement avec une forme pleine (SN), prêtant ainsi à confusion quant au référent de tel ou tel élément.

Dans (23), PAULINA utilise le pronom *on* pour marquer un changement de référent. L'emploi du pronom pourrait être considéré comme contrastif :

- (23) a) i później **ten opiekun** szukał łyżwy  
et/après/DEM/maître NOM/chercher 3 SG M PASS IMPERF/patin GEN  
« et après ce maître cherchait le patin »



b) a *on\** ją miał  
mais/PRO 3 SG M NOM/PRO 3 SG F ACC/avoir 3 SG M PASS IMPERF  
« mais lui il l'avait »

c) i e: **opiekun** się strasznie zdenerwował  
et/maître NOM/pro ref/très/s'énervé 3 SG M PASS PERF  
« et le maître s'est très énervé » (PAU : 13-15)

Par ailleurs, certains compléments ou circonstants sont absents dans des contextes ne permettant pas leur inférence, de même que chez les locuteurs de 4 ans, par exemple : *owinął się ? i napił się ? <(il) s'est enveloppé ? et (il) a bu ?>* (ANI : 7-8). Ce phénomène est cependant moins fréquent chez les enfants de 7 ans, compte tenu de la longueur des récits, respectivement 5 et 7 occ.

#### 6.5.5. Le marquage local

##### □ *Entités animées*

Le marquage local chez les locuteurs de 7 ans reflète un saut qualitatif et quantitatif par rapport aux enfants de 4 ans. Quant aux entités animées, le marquage local concerne surtout le GARÇON puisque les formes de déterminants sont plus variées. À côté du **démonstratif**, déjà présent chez les enfants de 4 ans, il y a des premières occurrences du **possessif** et des **constructions électives** (PAU, WER). L'emploi du possessif diffère cependant des adultes. Certains enfants maintiennent ou réintroduisent le GARÇON en topique avec le possessif : *jego właściciel <son propriétaire>*, *jego pan <son maître>*. Une occurrence de *jego* est inappropriée puisqu'elle renvoie à une entité extérieure (rappelons qu'il existe en polonais deux formes du possessif de la 3<sup>e</sup> personne : *swój* qui renvoie au sujet et *jego* qui ne peut renvoyer au sujet de la phrase) :

- (24) potem **piesek** wyciągnął *jego\** właściciela z wody  
après /chien NOM /sortir 3 SG M PASS PERF /son 3 SG M / propriétaire ACC /de/eau  
« et après le chien a sorti son\* propriétaire de l'eau » (MAA : 14)

Pour référer au CHIEN, les enfants utilisent majoritairement le nom sans déterminant, dont presque la moitié avec le nom propre. Cependant, le démonstratif est employé même dans des premières mentions de référent dans la structure VS (ex. 2). Les introductions en focus ne

concernent donc pas uniquement les SN indéfinis. C'est un des procédés discursifs pour introduire un nouveau référent (qui peut être connu ou supposé connu). Ces exemples montrent que le démonstratif sert à maintenir un lien avec l'interlocuteur, l'impliquer, l'intéresser par le récit. Il s'agit là de *deixis am Phantasma*. En effet, accompagner un nom du démonstratif *ten <ce>* est un **procédé expressif**, très répandu en polonais parlé (cf. 1.2.2.), qui sert à maintenir le contact avec l'interlocuteur. Le tableau 6.24 montre que le démonstratif est l'unique déterminant du SN référant au CHIEN et il occupe une place importante dans la détermination locale du SN renvoyant au GARÇON :

7 ans POL	$\emptyset N$	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
CHIEN (34)	35,3 %	47,1 %	17,6 %		
GARÇON (39)	46,2 %		17,9 %	28,2 %	7,7 %

Tableau 6.24 : Les entités animées : marquage local

□ « *Sur-marquage* »

Lors des réintroductions de référent en focus ou des changements en topique, les enfants ont de temps en temps recours à la forme nominale avec le démonstratif. Le démonstratif accompagnant le nom indique que le référent a déjà été mentionné. Cependant, ce marquage n'est pas obligatoire. Nous pouvons donc supposer que l'enfant utilise ce procédé à cause de la distance par rapport à la mention précédente du référent (réintroduction en focus), afin d'éviter toute confusion. Certains enfants semblent avoir une préférence pour l'utilisation du démonstratif (à valeur expressive) et le sur-emploient, par exemple :

(25) ***ten opiekun*** szukał łyżwy [...]

DEM/protecteur NOM/chercher 3 SG M PASS IMPERF

« ce protecteur cherchait le patin »

***ten opiekun tego Reksia*** się topił [...]

DEM/protecteur NOM/DEM/N pro GEN/se/noyer 3 SG M PASS IMPERF

« ce protecteur de ce Reksio se noyait »

***ten piesek Reksio*** poszedł do niego po *tej* drabince

DEM/petit chien NOM /N pro NOM/aller 3 SG M PASS PERF/prép/ PRO 3 SG M

GEN/prép/DEM/échelle

« ce petit chien Reksio est allé vers lui sur cette échelle » (PAU : 13 ; 23 ; 31)

(26) **ten pan tego pieska** wpadł do *tej* wody [...]
   
DEM/maître NOM/DEM/petit chien GEN/tomber 3 SG M PASS PERF/prép/DEM/eau
   
« ce maître de ce petit chien est tombé dans cette eau »

**ten pan pieska** posiedział w domu parę dni [...]
   
DEM/maître NOM/petit chien GEN/rester 3 SG M PASS PERF/prép/maison/quelques/jours
   
« ce maître du petit chien est resté quelques jours à la maison »

że **ten piesek jego** jest taki miły dla swójego pana
  
que/DEM/petit chien NOM/POSS/être 3 SG PRES/si/gentil/pour/POSS/maître GEN
   
« que ce petit chien à lui est si gentil pour son maître » (WER : 4 ; 7 ; 18)

La dernière occurrence *ten piesek jego*<sup>97</sup>, ainsi que d'autres, similaires, illustre que le démonstratif est parfois rajouté à un autre déterminant du nom, le possessif par exemple :

(27) ## potem # **ten # jego właściciel** zobaczył
   
après/DEM/POSS/propriétaire NOM/voir 3 SG M PASS PERF
   
« après son propriétaire a vu » (MAA : 8)

Nous avons également trouvé 3 constructions électives, avec le(s) démonstratif(s) (*cf.* ci-dessus PAU : 23, WER : 4; 7), 1 apposition (PAU: 31) et surtout la présence du possessif qui n'a pas été attestée dans le corpus des enfants de 4 ans.

Dans l'ensemble, il y a beaucoup de différences interindividuelles, notamment pour ce qui est de l'emploi du démonstratif qui est utilisé par seulement 4 enfants sur 10 (KLA, MAA, PAU, WER).

#### □ *Entités inanimées*

De même que pour les entités animées, les SN référant aux entités inanimées sont en général sans déterminant. Les SN avec le démonstratif permettent des reprises anaphoriques qui sont utilisées à côté de la forme nominale sans déterminant et/ou du pronom oblique. Le maintien peut être implicite si l'entité est facilement inférable du contexte. Ainsi, nous pouvons trouver les trois formes dans un seul récit – pro(O), Ø, *ten N* pour l'ÉCHELLE :

<sup>97</sup> Le déterminant est mobile dans le SN. Sa position est régie par le rythme ou est un procédé stylistique.

(28) i e: koło drzewa stała *drabina*  
et/à côté/arbre/être debout 3 SG F PASS IMPERF/échelle NOM  
« et à côté d'un arbre il y avait une échelle »

Ø wzięł *ją*  
prendre 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG F ACC  
« il l'a prise »

i Ø położył *Ø* na lodowisku  
et/poser 3 SG M PASS PERF/sur/patinoire  
« et a posé *Ø* sur la patinoire »

żeby **on\*** mógł wyjść z tej wody  
pour que/PRO 3 SG M NOM/pouvoir 3 SG M COND/sortir INF/de /DEM /eau  
« pour que il puisse sortir de cette eau »

i e: **Ø\*** nie mógł dostać do *drabinki*  
et/NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF/atteindre INF/prép/échelle GEN  
« et il ne pouvait pas atteindre l'échelle »

więc **ten piesek Reksio** (e: zaczął) m: poszedł po *niego* po *tej drabince*  
alors/DEM/petit chien NOM/N pro NOM/aller 3 SG M PASS PERF/prép/PRO 3 SG M  
ACC/prép/DEM/échelle LOC  
« alors ce chien Reksio est allé le chercher sur cette échelle » (PAU: 26-31)

Rappelons toutefois que le maintien implicite n'est pas toujours employé à bon escient (*cf.*  
6.5.4..)

De façon générale, le démonstratif sert à maintenir la référence (anaphore nominale fidèle) à une entité inanimée, introduite en focus, dans l'énoncé (souvent) adjacent et toujours en focus. Il possède la valeur anaphorique, plutôt qu'expressive, contrairement aux emplois des *ten N* référant aux deux protagonistes.

Le SN référant au PATIN est accompagné du numéral *jeden* (7 occ.).

Nous avons relevé des déterminants indéfinis dans des SN renvoyant à d'autres entités inanimées du récit : *taka inna buda* <INDEF autre niche> (DAW : 2), *jakiś wiatr silny* <INDEF vent fort>, *jakiś tam sok* <INDEF jus> (KLA : 25 ; 34), à côté de l'occurrence suivante :

- (29) i Ø dała mu # ten # e: *taki płaszcz*  
 et/donner 3 SG F PASS PERF / DEM / INDEF/ manteau ACC  
 « et (elle) lui a donné # ce # un manteau » (KLA: 9)

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 6.25, les déterminants sont peu nombreux (32,2 %):

7 ans POL	<i>Ø N</i>	<i>ten N</i>	<i>jego N</i>	<i>num N</i>	<i>NN</i>	<i>jakiś/taki N</i>
UBRANIE3/10	1	1				1
SZALIK 6/10	7		1			
ŁYŻWA 6/10	6	2	1	7		
TRAWA 4/10	8					
LÓD 9/10	9	3				
DRABINA6/10	9	3				
AUTRES						3

Tableau 6.25 : Les entités inanimées : marquage local

### 6.5.6. Conclusion et discussion

Pour synthétiser, la plupart des enfants de 7 ans introduisent le premier référent en topique, comme les locuteurs de 4 ans – ce qui reflète aussi une tendance forte chez les adultes. Le marquage local de la non-accessibilité du référent est absent. En parallèle, on observe des reliquats de formes d'introduction des enfants de 4 ans, à savoir Ø ou le pronom (O). La structure  $V\bar{S}$  est fréquente pour les introductions, surtout de l'entité LÓD <glace>. Quant au maintien et réintroduction, le récit des locuteurs de 7 ans est plus étoffé et avec moins de changement de référent en topique. Les enfants utilisent **régulièrement** les différents procédés de réintroduction et de maintien de la référence, c'est-à-dire les mouvements référentiels  $F \rightarrow T$ ,  $T \rightarrow F$  à côté des changements directement en topique. Ces mouvements sont possibles grâce notamment à la pronominalisation. On observe en effet un début d'utilisation régulière du pronom (O) pour le maintien et des premières occurrences du pronom (S) à valeur contrastive. Cependant, tandis que les locuteurs de 4 ans n'utilisaient pratiquement pas de pronoms (sujet, objet), les enfants de 7 ans en abusent parfois. Cela crée également des problèmes d'interprétation. En effet, de nombreux passages manquent de cohésion suite à leur utilisation inadéquate. Cela concerne également l'anaphore Ø, comme

chez les enfants de 4 ans. Le pronom n'est pas assez explicite (de même que Ø) pour marquer des changements référentiels. À l'inverse, certains utilisent le pronom (S) (sans qu'il ait de valeur contrastive), ou le SN (S), lorsque la référence est maintenue et où l'adulte aurait employé l'anaphore Ø. Une certaine **étrangeté** est également perceptible à cause du manque de complémentation des verbes. Ce phénomène reste cependant moins fréquent que chez les enfants de 4 ans.

De plus, il existe dans le corpus des différences interindividuelles quant au **sur-emploi** de certaines formes (pronom sujet (KLA, PAU), anaphore Ø (DAW)).

En bref, on observe un saut quantitatif et qualitatif (dans le marquage pronominal), par rapport aux locuteurs de 4 ans, dans le développement du système linguistique. Cependant, les formes acquises n'ont pas toujours les mêmes fonctions que chez les locuteurs adultes.

Par ailleurs, malgré ce foisonnement de formes linguistiques, le récit des enfants de 7 ans manque souvent de cohérence. Certes, les enfants racontent le film avec plus de détails, mais les épisodes sont souvent désordonnés. L'empan de la mémoire y jouerait un rôle important. La cohérence du récit ne sera pas abordée dans la présente étude.

Le tableau 6.26a reprend toutes les formes utilisées référant aux entités animées, leur fonction syntaxique ainsi que le statut informationnel :

POL L1		TOPIQUE							FOCUS			
		SN(S)	SN(O)	pro(S)	pro(O)	rel(S)	Ø(S)	Ø+Vpl	SN(S)	SN(O)	pro(V <sub>Q</sub> )	pro(Q <sub>V</sub> )
4 ans	<b>CHIEN</b> (42) %	14 33,3					24 (4*) 57	1	1 2,4	2 4,8		1 2,4
7 ans	<b>(113)</b>  %	<b>32</b> <b>(2*)</b> <b>28,3</b>		7 6,2	4 3,5		<b>59</b> <b>(3*)</b> <b>52,2</b>	<b>21</b>	<b>2</b> <b>1,8</b>		<b>6</b> <b>5,3</b>	<b>3</b> <b>2,7</b>
Adultes	(198) %	40 20,2	2 1 %	2 1 %	1 0,5 %	1 0,5	117 59,1	34	10 5,1 %	11 5,6 %	8 4 %	6 3 %

4 ans	<b>GARÇON</b> (34) %	11 32,3		2 (1*) 5,8			11 (3*) 32,3		1 2,9	4 (1*) 11,7	2 5,8	3 (1*) 8,8
7 ans	<b>(101)</b>  %	<b>20</b> <b>(1*)</b> <b>19,8</b>		<b>5</b> <b>(1*)</b> <b>5%</b>			<b>39</b> <b>(5*)</b> <b>38,6</b>		<b>4</b> <b>4%</b>	<b>15</b> <b>14,8</b>	<b>12</b> <b>11,9</b>	<b>6</b> <b>5,9</b>
Adultes	(143) %	46 32,2	2 1,4 %	1 0,7 %	3 2,1 %	1 0,7	33 23,1		6 4,2	30 21 %	13 9,1 %	8 5,6 %

Tableau 6.26a : L'ensemble des formes nominales et pronominales référant aux entités animées

Le changement de/en topique s'opère au moyen du SN (S) ou, rarement, avec Ø dans le cas de glissement F → T : S → S : Ø. Nous n'avons pas relevé de SN (O) en topique, donc pas de mouvement F → T : O → O : SN, ni de réintroduction avec un SN(O) en topique. Par contre, il y a des nouvelles formes de maintien en topique : pro(S) contrastif et surtout pro(O) – fonctions nouvelles pour cette tranche d'âge.

En ce qui concerne le marquage local de l'identifiabilité des référents, par les déterminants, on observe un début de marquage des relations sémantique avec le possessif et les constructions électives. Et un fait nouveau – l'utilisation massive du démonstratif, comme le montre le tableau suivant :

POL		$\emptyset N$	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
4 ans	CHIEN (20)	35 %	60 %			
<b>7 ans</b>	(34)	35,3 %	47,1 %	17,6 %		
Adultes	(57)	8,77 %	89,47 %		1,75 %	

4 ans	GARÇON(17)	76,5 %		23,5 %		
<b>7 ans</b>	(39)	46,2 %		17,9 %	28,2 %	7,7 %
Adultes	(77)	63,64 %		3,89 %	23,38 %	9,09 %

Tableau 6.26b : Les entités animées : marquage local

Ce **sur-marquage** par le démonstratif, ainsi qu'un phénomène similaire dans le cas du maintien avec le SN(S), ou le pronom (S), s'accompagne d'un sous-marquage lors des changements de référent avec  $\emptyset$  ou le pro(S) / (O). Le référent est soit **bien accessible**, soit **pas assez accessible**. Cela confirme les résultats de Hendriks (2003 [résumé]) – le référent est **bien** défini, ou **bien** indéfini, même si cette distinction ne passe pas en polonais par l'emploi des mêmes formes (articles, dislocations). Le sur-emploi de certaines formes traduit le calcul des connaissances mutuelles et le souci de l'enfant d'être clair – ce qui aboutit dans ce cas à l'hyperclarté (Hickmann 2003).

En bref, les différentes réalisations du SN prouvent que les enfants n'ont pas (encore) ajusté l'emploi de ces formes à leurs fonctions dans la langue cible. C'est une confirmation d'une tendance acquisitionnelle constaté dans d'autres travaux : « forme avant fonction ».

## 6.6. Les enfants polonophones de 10 ans

Le récit des enfants de 10 ans est le plus long parmi les 4 groupes. Comme dans les autres groupes, le CHIEN est appelé par son prénom (6 enfants). Quant au GARÇON, il est souvent désigné par un nom sans possessif (environ 10% de moins par rapport aux locuteurs de 7 ans et aux adultes). Par conséquent, son rôle dans le récit est moins explicitement attaché à celui du CHIEN. Un enfant l'appelle par un prénom *Ole* (PAU(b)), d'autres font accompagner le nom du démonstratif *ten* <ce> *ten chłopczyk*. Nous en parlerons plus en détail en 6.6.4. La structure des énoncés se complexifie.



### 6.6.1. Introduction des référents

#### □ *Entités animées*

En ce qui concerne le CHIEN, nous avons observé une diminution des introductions en topique, par rapport aux enfants plus jeunes, et un rapprochement aux tendances des adultes : moitié en topique, moitié en focus. Comme chez les locuteurs de 7 ans, les introductions dans les subordonnées, qui persistent (2 occ.), se font dans la structure SV, donc en topique (de l'énoncé) mais en focus de la phrase complexe. Dans les deux cas, le locuteur marque un lien avec le moment de l'énonciation *ten film* <ce film>, *ta bajka* <ce conte> et le *je* + verbe de perception : Ø *zauważyłem* <((j')ai vu/aperçu> (1 occ.). Les introductions en focus se résument à la structure *film* + *V* + *SN*, par exemple :

- (1) *ten film był o piesku*  
DEM/film NOM/être 3 SG M PASS IMPERF/de/petit chien LOC  
« ce film parlait d'un/du petit chien »

*który miał pana*  
rel SG M NOM / avoir 3 SG M PASS / maître ACC  
« qui avait un maître » (ADA : 1-2)

Le GARÇON possède quasi unanimement le statut de focus (9/10). Il s'agit majoritairement de la structure SVO. L'unique présentative VS c'est également une **subordonnée**, relative dont le sujet se trouve en fin d'énoncé :

- (2) Ø *zadzwoził dzwonkiem do domu*  
sonner 3 SG M PASS PERF/sonnette INS/prép/maison  
« il a sonné à la maison »  
  
*w którym mieszkał jego przyjaciel*  
prép/REL LOC/habiter 3 SG M PASS IMPERF/POSS/ami NOM  
« où habitait son ami » (KAT : 6-7)

L'introduction en topique est directement suivie d'une présentative incise :

- (3) **chłopczyk** e:  
garçon NOM  
« un/le garçon »

*to chyba był pan Reksia*

cela/probablement/être 3 SG M PASS IMPERF/maître NOM/N pro GEN

« c'était probablement le maître de Reksio »

Ø wziął e:

prendre 3 SG M PASS PERF

« a pris »

Ø zasypał ziemią

couvrir 3 SG M PASS PERF/terre INS

« il a couvert de terre » (DAN : 7-9)

Le marquage local change en partie par rapport aux enfants de 7 ans. Nous avons relevé 4 occurrences de *NN* : *drzwi (dom) swojego pana* <la porte (la maison) de son maître>. En revanche, il n'y a pas de *SN* en apposition comme chez les adultes, sauf une présentative (ex. 3 *supra*).

Une introduction est inappropriée puisque faite avec le démonstratif : *dom tego chłopczyka* <la maison de ce garçon> (PAU : 9).

Le tableau 6.27 reprend toutes les introductions chez les enfants de 10 ans :

10 ANS POL <i>Introduction</i>	FOCUS			TOPIQUE
	<u>VS</u>	<u>SVQ</u>	<i>film</i> <u>VO</u>	<u>SV</u>
CHIEN			5	5
GARÇON	1	8		1

Tableau 6.27 : Introduction des référents animés par les enfants de 10 ans

Les schémas suivants reflètent les procédés d'introduction de référent chez les enfants de 10 ans, les mêmes que chez les locuteurs de 7 ans :

→ T { SN (SV) }

→ F { SN (VS / VO / être + \_) }

□ *Entités inanimées*

En ce qui concerne les entités inanimées, elles sont introduites, comme dans les autres récits, en focus en tant que complément ou circonstant et avec un nom nu. L'ÉCHELLE et l'HERBE peuvent être introduites dans des structures présentatives locatives. L'entité LÓD fait toujours exception – elle apparaît comme sujet de l'énoncé (6 occ.), mais moins souvent par rapport aux enfants de 7 ans, en F dans la structure  $V\bar{S}$  (2/6x).

## 6.6.2. Réintroduction et maintien de la référence

### 6.6.2.1. Les entités animées

□ *Maintien de la référence*

La référence est maintenue le plus souvent **en topique**. Le maintien le plus fréquent est celui avec l'anaphore  $\emptyset$ , formant des blocs d'énoncés plus longs que ceux attestés chez les adultes. Il est également assuré par le relatif (2 occ.), fait nouveau chez les enfants. Les deux occurrences accompagnent les introductions du CHIEN (*cf.* ex. 1) et résultent d'un glissement  $F \rightarrow T : SN(O) S \rightarrow rel(S)$ . Les relatives font partie de l'arrière-plan.

Le pronom oblique (pro(O)) apparaît très souvent en topique, surtout lorsqu'il réfère au CHIEN (13 occ.). Il s'agit, comme chez les adultes, de propositions impersonnelles (ex. 4) et celles ayant une entité inanimée comme sujet, en topique (implicite) (ex. 5) ou en focus (ex. 6) :

- (4) potem **mu** przycięło szalik  
après/PRO 3 SG M DAT/coincer IMPERS/écharpe ACC  
« après **son** écharpe est restée coincée » (DOM: 34)

- (5) potem  $\emptyset$  nalożył  
après/mettre 3 SG M PASS PERF  
« après il a mis (le patin) »

i e: potem **mu**  $\emptyset$  spadła  
et/après/ PRO 3 SG M DAT/tomber 3 SG F PASS PERF  
« et après (le patin) est tombé de son pied » (ADA : 10-11)

- (6) i # i **jemu** zleciała ta łyżwa  
 et/ PRO 3 SG M DAT/tomber 3 SG F PASS PERF/DEM/patin NOM  
 « et de son pied, il est tombé ce patin » (ADA : 16)

Il s'ensuit que la référence au CHIEN est principalement maintenue en topique. Le maintien en focus avec le pronom (O) est réservé au GARÇON (26 occ.). Cependant, le maintien en focus dans plus d'un énoncé est rare.

L'emploi du pronom (S), qui marque le contraste, n'est pas toujours approprié (4 occ. de *on\**).

On observe donc les mêmes formes pour le maintien des référents que chez les adultes :

$T \rightarrow T \{ \emptyset ; \text{pro(O)} ; \text{pro(S)} ( \_V ) \}$

$F \rightarrow F \{ \underline{\text{pro}} ( \underline{\text{VO}} ) \}$

Le maintien élargi est parfois accentué par la présence de l'adverbe *razem* <ensemble>, du circonstant *z psem* <avec le chien> (6 occ.), comme le font les adultes et contrairement aux enfants plus jeunes.

#### □ *Changements référentiels*

Les changements de topique s'effectuent suite au glissement  $F \rightarrow T$  ou directement en topique et ils sont principalement réalisés par le SN(S), comme chez les enfants de 7 ans. Dans le cas du glissement, l'expression linguistique SN(O) ou pro(O) devient SN(S) ou, trait nouveau chez les locuteurs de 10 ans, rel(S). Le changement  $S \rightarrow S$  est codé par l'anaphore  $\emptyset$ .

Nous avons relevé une seule occurrence du SN(O) en topique qui sert à changer le topique :

- (7) **Reksiowi** było zimno  
 N pro DAT / être IMP /froid  
 « Reksio avait froid »

to **ten chłopiec** poszedł do domu  
 alors / DEM / garçon NOM /aller 3 SG M PASS PERF / à / maison  
 « alors ce garçon est allé à la maison » (PAU : 17-18)

Le référent réintroduit en F, avant de changer de statut informationnel (devenir un nouveau topique), peut être maintenu en F au moyen d'un pronom (O) (*cf. supra*) ou avec un SN lexical (1 occ.) :

(8) # i # i Ø poszedł pod drzwi swojego e: pana  
 et/aller 3 SG M PASS PERF/prép/porte/POSS/maître GEN  
 « et il est allé devant la porte de son maître »

Ø zadzwonił # do dzw + na dzwonek  
 sonner 3 SG M PASS PERF/prép/sonnette  
 « et il a sonné à la sonnette »

# wyszedł chłopczyk  
 sortir 3 SG M PASS PERF/garçon NOM  
 « il y a un garçon qui est sorti »

i Ø poszli *razem* na lód  
 et/aller 3 PL M PASS PERF / prép / glace  
 « et (ils) sont allés sur la glace » (DOM: 10-13)

DOMINIKA (ex. 8) spécifie l'identité du référent, introduit par rapport au premier avec le possessif – *swojego pana* <son maître>, en spécifiant le contenu sémantique (anaphore infidèle). Nous avons donc le maintien en focus avec des SN lexicaux qui changent de cas :

O → S. Cet exemple rappelle l'unique occurrence du même procédé chez les adultes (ex. 27).

Par ailleurs, on observe des différences/préférences interindividuelles. Par exemple, le changement en topique est un procédé utilisé quasi exclusivement dans le récit de KRZYSZTOF qui, de plus, place le pronom (O) en position pré-verbale pour focaliser le récit sur le procès.

Le tableau 6.28 illustre l'ensemble des SN avec le marquage local. Nous y reviendrons en 6.6.4.

10 ans POL	TOPIQUE					FOCUS				
	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>ten</i> N	<i>jego</i> N	NN	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>ten</i> N	<i>swoj</i> N	NN
<b>Réintroduction</b>										
CHIEN	9	39	9			2	12	1		
GARÇON	23	4	22	6	1	5	2	8	9	1

Tableau 6.28 : Marquage local des SN réintroduisant (ou maintenant) la référence aux entités animées

### 6.6.2.2. Les entités inanimées

Quant aux entités inanimées, la référence est maintenue aussi bien en focus qu'en topique, comme chez les adultes, au moyen d'expressions nominales ou pronominales. Le maintien reste parfois implicite (par exemple, BAR : 22, KAR : 40-47), mais l'entité est facilement inférable. Le tableau suivant récapitule le maintien avec les formes pronominales :

10 ANS POL	$\emptyset$ (S)	relatif (S)	relatif (O)	pro (O)
Entités inanimées	2	1		4

Tableau 6.29 : Maintien de la référence aux entités inanimées

Quantitativement, les formes employées sont proches des emplois des adultes, excepté le relatif (O) qui n'est pas encore présent chez les 10 ans.

L'extrait suivant illustre différents types d'introduction et de maintien de la référence aux entités inanimées :

- (9)  $\emptyset$  znalazł *jedną łyżwę*  
trouver 3 SG M PASS PERF/NUM un/patin ACC  
« il a trouvé un patin »

e: potem  $\emptyset$  nałożył ?  
après/mettre 3 SG M PASS PERF  
« après il a mis »

i e: potem **mu**  $\emptyset$  spadła  
et/après/PRO 3 SG M DAT/tomber 3 SG F PASS PERF  
« et après (le patin) est tombé de son pied »

a po +... e: a potem  $\emptyset$  napchał *takiego siana*  
et/après/mettre dedans 3 SG M PASS PERF/INDEF/foin GEN  
« et après il a mis du foin »

$\emptyset$  nałożył *ją*  
mettre 3 SG M PASS PERF/PRO 3 SG F ACC  
« il l'a mis (le patin) »

i  $\emptyset$  poszedł jeździć na lodowisko  
et/aller 3 SG M PASS PERF/patiner INF/sur/patinoire  
« et il est allé faire du patin à la patinoire »

a potem *pan go* zawołał  
et/après/maître NOM/PRO 3 SG M ACC/appeler 3 SG M PASS PERF  
« et après le maître l'a appelé »

i # i *jemu* zleciała *ta łyżwa*  
et/PRO 3 SG M DAT/tomber 3 SG F PASS PERF/DEM/patin ACC  
« et il lui est tombé ce patin, à lui »

*on* potem chciał nałożyć *z*  
PRO 3 SG M NOM/après/vouloir 3 SG M PASS IMPERF/mettre INF  
« après lui il voulait mettre »

ale  $\emptyset$  nie mógł nałożyć *z*  
mais/NEG/pouvoir 3 SG M PASS IMPERF/mettre INF  
« mais il ne pouvait pas mettre »

i # potem  $\emptyset$  wyjął *to siano*  
et/après/retirer 3 SG M PASS PERF/DEM/foin ACC  
« et après il a retiré cette paille » (ADA: 9-19)

### 6.6.3. Emplois inappropriés

Les formes inappropriées concernent, de même que chez les enfants plus jeunes, l'emploi du pronom sujet et de l'anaphore  $\emptyset$ . Ces deux formes ne sont pas assez explicites pour marquer les changements référentiels et, quant au pro(S), il est superflu dans le cas du

maintien de la référence. Le même problème concerne le SN lexical en T dans des contextes co-référentiels (5 occ.).

Un autre reliquat des emplois inappropriés est le manque de complémentation du verbe. En effet, certains enfants laissent le complément du verbe implicite, par exemple : *chłopczyk wziął ? i Ø nałożył ? <le garçon a pris ? et (il) a mis ?> (DOM : 39-40) (3 occ.)*. L'enfant n'évoque pas l'entité inanimée à laquelle il réfère (cf. *supra*). KAROL, en racontant, semble utiliser des gestes, ce qui se traduit par des déictiques et des phatèmes (par exemple, *tak o <comme ça>, tam <là>* (2 occ.)). Il modalise également son récit par la répétition de verbes pour souligner la durée du procès (*jeździł jeździł <glissait glissait>, ciągnął ciągnął <tirait tirait>*). Ces procédés sont spécifiques à deux enfants (KAR, KAT).

#### 6.6.4. Le marquage local

##### □ *Entités animées*

En ce qui concerne la détermination du nom, on observe une évolution par rapport aux enfants de 7 ans. Le CHIEN est toujours appelé par son prénom – 70,8 % (cf. tableau 6.30 *infra*). Ce pourcentage se rapproche de celui observé chez les adultes (89,47 %) et augmente par rapport aux usages des locuteurs de 4 et 7 ans. Le marquage du SN référant au CHIEN change légèrement par rapport aux enfants de 7 ans : la présence du déterminant *ten <ce>* diminue, au profit du N propre. En revanche, une forte augmentation du démonstratif concerne le SN référant au GARÇON au détriment du possessif et des constructions électives. Par conséquent, les relations sémantiques de statut entre les deux protagonistes sont moins explicites. Le deuxième référent est moins souvent nommé *pan/przyjaciel <maître/ami>*. Lorsque c'est le cas, nous n'avons pas observé d'appositions (ni de présentatives ou relatives, sauf (ex. 3)) qui permettraient de spécifier l'identité de *pan/przyjaciel*. Le maintien F → T est souvent fait avec le même N :

- (10) to Ø zadzwonił do domu po swojego pana  
alors / sonner 3 SG M PASS PERF/ prép/maison/prép/POSS /maître ACC  
« alors (il) a sonné à la maison pour (appeler) son maître »
- i ten jego pan wyszedł  
et/DEM/POSS/maître NOM/sortir 3 SG M PASS PERF  
« et son maître est sorti » (ADA : 4-5)



Cela n'empêche pas l'enfant de réintroduire le même référent au fil du récit avec le N *chłopiec* <garçon>. La reprise avec l'anaphore infidèle est quasi inexistante (1 occ.) :

- (11) i  $\emptyset$  chciał pójść do *swojego przyjaciela*  
 et / vouloir 3 SG M PASS IMPERF / aller INF/ prep/ POSS / ami GEN  
 « et (il) voulait aller chez son ami »
- i *ten chłopiec* przewrócił się  
 et/ DEM/ garçon NOM / tomber 3 SG M PASS PERF/ pro ref/  
 « et ce garçon est tombé » (MAC : 4-5)

Les SN avec le démonstratif apparaissent principalement lors des changements de référent en topique. Le démonstratif possède une valeur plutôt expressive, comme chez les autres locuteurs. Il est même utilisé avec le N propre (4 occ.) ou avec le possessif (*ten jego pan* <ce son maître> ADA : 5).

Le tableau 6.30 donne un aperçu quantitatif de la détermination nominale :

10 ANS POL	$\emptyset N$	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
CHIEN (72)	15,3 %	70,8 %	13,9 %		
GARÇON (81)	34,6 %	7,4 %	37 %	18,5 %	2,5 %

Tableau 6.30 : Les entités animées : marquage local

#### □ Entités inanimées

Pour ce qui est du marquage local des entités inanimées, les SN y référant sont le plus souvent sans déterminant. Lorsqu'un déterminant est présent, il s'agit principalement du démonstratif dans les reprises anaphoriques.

Le déterminant indéfini est employé sporadiquement, comme chez les enfants de 7 ans. Il peut apparaître dans un SN avec le possessif (*jakiś jego stary szalik* <INDEF POSS vieille écharpe> PAU : 19). Le SN référant à l'entité UBRANIE <habit> en est accompagné le plus souvent : *taki* (3 occ.) et *jakiś* (1 occ.).

Le marquage local concerne également d'autres entités inanimées. Il s'agit des localisateurs *buda* <niche>, *okno* <fenêtre> qui sont accompagnés du démonstratif et/ou possessif (*niche*). Les entités ayant une moindre présence dans le récit reçoivent un déterminant indéfini : *jego*

*taką przygodę* <POSS INDEF aventure>, *taka ładna pogoda* <un tel beau temps>, *kakao takie* <un tel cacao>, *taki spacerek* <une telle promenade>, *taką gimnastykę* <une telle gymnastique>, *takie wiaderko* <un tel seau>, *jakiś staw* <un certain étang>, *jakieś picie gorące* <une certaine boisson chaude>.

Le tableau suivant présente l'ensemble des déterminants nominaux dans les SN référant aux entités inanimées :

10 ANS POL	$\emptyset N$	<i>ten N</i>	<i>jego N</i>	<i>num N</i>	<i>NN</i>	<i>jakiś / taki N</i>
UBRANIE4/10	1	1				4
SZALIK 9/10	12		4			1
ŁYŻWA 9/10	19	10		12		
TRAWA 6/10	8	6				1
LÓD 7/10	13	2				
DRABINA9/10	22	10				1
AUTRES						10

Tableau 6.31 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

Les exemples ci-dessus montrent que le locuteur indique l'indétermination du référent le plus souvent lorsque son importance est secondaire (AUTRES entités), comme les adultes. Il s'agit principalement de l'indéfini *taki*, qui, rappelons-le, est caractéristique du polonais parlé. Les enfants de 10 ans emploient l'indéfini aussi fréquemment que les adultes, en ce qui concerne les AUTRES entités. En revanche, il est plus fréquent par rapport aux adultes et aux enfants de 7 ans, pour référer aux entités plus importantes dans le récit.

Toutefois, savoir dans quel contexte et avec quel type d'entité le locuteur emploie un déterminant indéfini (différent) demanderait une étude plus spécifique.

#### 6.6.5. Conclusion et discussion

Compte tenu de l'absence de contraintes au niveau du marquage aussi bien local que global, les introductions effectuées avec un SN sans déterminant ou avec le possessif sont correctes, quel que soit leur statut informationnel topical ou focal. Les enfants de 10 ans s'y conforment, sauf une occurrence avec le démonstratif. Une tendance forte se dégage

cependant quant au CHIEN introduit dans la structure *ten film* + *V* + SN. Les introductions dans la structure VS sont quasi inexistantes, ainsi que l'introduction conjointe des référents – faits attestés chez les adultes. Les introductions conjointes permettaient d'établir un lien avec l'énonciation, avec le *nous* (implicite). Les enfants de 10 ans le font avec le démonstratif qui accompagne le N *film*.

Quant au maintien et changement référentiels, d'autres régularités se dessinent chez les locuteurs de 10 ans (*cf.* tableau 6.32a *infra*), qui diffèrent des emplois des adultes. Les deux entités sont beaucoup moins présentes en focus (10 % de moins environ), par conséquent les changements et les réintroductions se font principalement en topique. Le maintien est assuré par l'anaphore  $\emptyset$ , plus nombreuse que chez les adultes, mais également par des formes pronominales. Des locutions adverbiales marquent explicitement le maintien élargi (fait nouveau à 10 ans). Les pronoms (O) et (S) sont employés massivement, prouvant ainsi que les enfants n'ont pas encore acquis à 10 ans les emplois adultes (appariement forme – fonction). Par ailleurs, le pronom (S) et l'anaphore  $\emptyset$  sont encore employés à mauvais escient, lors des changements référentiels. Le maintien en focus est marqué par le pronom (O), mais il existe de rares cas du maintien implicite.

Le glissement  $F \rightarrow T$  est codé par un SN(S) ou par le relatif – fait nouveau à 10 ans. Étant donné peu de structures VS, le maintien du SN(S) en topique avec  $\emptyset$  est rare :  $S \rightarrow S : \emptyset$ . Nous avons donc dans ce cas le marquage suivant :  $O \rightarrow S : SN(O) \rightarrow SN(S) / \text{rel}(S)$ .

Par ailleurs, la structure VS<sub>1</sub> S<sub>2</sub> qui marque le focus contrastif n'est pas employée.

L'unique occurrence de SN(O) en topique – un autre fait nouveau, est employée pour réintroduire le référent (changement de topique).

Le tableau suivant reprend toutes les formes référant aux entités animées en fonction de leur statut informationnel :

POL L1		TOPIQUE							FOCUS			
		SN(S)	SN(O)	pro(S)	pro(O)	rel(S)	Ø(S)	Ø+Vpl	SN(S)	SN(O)	pro(V <sub>Q</sub> )	pro(Q <sub>V</sub> )
4 ans	<b>CHIEN</b> (42) %	14 33,3					24 (4*) 57	1	1	2		1 2,4
7 ans	(113) %	32 (2*) 28,3		7 6,2	4 3,5		59 (3*) 52,2	21	2		6 5,3	3 2,7
<b>10 ans</b>	<b>(223)</b> %	<b>59</b> <b>26,5</b>	<b>1</b> <b>0,4</b>	<b>9</b> <b>4</b>	<b>13</b> <b>5,8</b>	<b>2</b> <b>0,9</b>	<b>122</b> <b>(2*)</b> <b>54,7</b>	<b>31</b>	<b>1</b> <b>0,4</b>	<b>7</b> <b>3,1</b>	<b>4</b> <b>1,8</b>	<b>5</b> <b>2,2</b>
Adultes	(198) %	40 20,2	2 1	2 1	1 0,5	1 0,5	117 59,1	34	10 5,1	11 5,6	8 4	6 3

4 ans	<b>GARÇON</b> (34) %	11 32,3		2 (1*) 5,8			11 (3*) 32,3		1	4 (1*) 11,7	2 5,8	3 (1*) 8,8
7 ans	(101) %	20 (1*) 19,8		5 (1*) 5%			39 (5*) 38,6		4	15 14,8	12 11,9	6 5,9
<b>10 ans</b>	<b>(204)</b> %	<b>55</b> <b>27</b>		<b>13</b> <b>(4*)</b> <b>6,4</b>	<b>2</b> <b>1</b>		<b>83</b> <b>(7*)</b> <b>40,7</b>		<b>3</b> <b>1,5</b>	<b>22</b> <b>10,8</b>	<b>16</b> <b>7,8</b>	<b>10</b> <b>4,9</b>
Adultes	(143) %	46 32,2	2 1,4	1 0,7	3 2,1	1 0,7	33 23,1		6 4,2	30 21	13 9,1	8 5,6

Tableau 6.32a : L'ensemble des formes nominales et pronominales référant aux entités animées

En ce qui concerne le marquage local de l'accessibilité des référents, il montre (toujours) une forte présence du démonstratif (*cf.* tableau 6.32b), caractéristique du polonais parlé. Il a peu souvent la fonction anaphorique mais c'est un moyen expressif employé massivement par certains enfants. Les enfants semblent ne pas se conformer à la forme de discours qui demande un registre plus formel. Cela rappelle l'emploi des dislocations par les enfants francophones (*cf.* Hickmann *op. cit.*).

Le marquage de l'indéfinitude est aussi peu fréquent que chez les adultes et concerne uniquement les entités inanimées, surtout celles n'ayant pas de grande portée sur les événements. La préférence est octroyée à *taki*, comme chez les adultes.

POL L		$\emptyset N$	<i>N propre</i>	<i>ten N</i>	<i>jego/swój N</i>	<i>NN</i>
4 ans	CHIEN (20)	35 %	60 %			
7 ans	(34)	35,3 %	47,1 %	17,6 %		
<b>10 ans</b>	<b>(72)</b>	<b>15,3 %</b>	<b>70,8 %</b>	<b>13,9 %</b>		
Adultes	(57)	8,77 %	89,47 %		1,75 %	

4 ans	GARÇON(17)	76,5 %		23,5 %		
7 ans	(39)	46,2 %		17,9 %	28,2 %	7,7 %
<b>10 ans</b>	<b>(81)</b>	<b>34,6 %</b>	<b>7,4 %</b>	<b>37 %</b>	<b>18,5 %</b>	<b>2,5 %</b>
Adultes	(77)	63,64 %		3,89 %	23,38 %	9,09 %

Tableau 6.32b : Les entités animées : marquage local

## Chapitre VII. Les apprenants adultes

### 7.1. Les apprenants débutants

Rappelons que le niveau débutant (variété de base) se caractérise par une morphosyntaxe hésitante. Contrairement à la variété pré-basique, les formes verbales sont présentes, mais ne sont pas toujours fonctionnelles, d'où parfois la transcription phonétique. Les comparaisons aux natifs sont possibles principalement par rapport à l'organisation informationnelle de l'énoncé pour la distinction entre l'information topicale et focale, puisque les formes qui les encodent ne sont pas toujours conformes à la norme. Nous nous intéresserons aux formes nominales et pronominales, la morphologie verbale étant laissée de côté. L'apprenant est minimalement autonome en LE et s'appuie sur des moyens d'expression pragmatiques et discursifs qui dominent.

Le corpus est constitué de huit récits, dont un de niveau pré-basique (DAN), d'une longueur de 14,9 énoncés en moyenne (écart type 7,2). Deux apprenants appellent le CHIEN par son nom. La relation sémantique entre les référents est établie chez quatre apprenants, malgré leurs moyens linguistiques limités.

#### 7.1.1. Introduction des référents

##### *Marquage global*

Au niveau du marquage global, nous avons observé des procédés d'introduction des référents animés qui se distinguent fortement de ceux des natifs. Ceux-ci utilisent majoritairement des présentatifs (9/10), alors que les apprenants débutants différencient les procédés. Les introductions se font aussi majoritairement en focus, mais la construction employée diffère. En ce qui concerne le CHIEN, il s'agit du présentatif (2 occ. dont 1 conjointement avec le GARÇON) (ex. 1, 2) et de la structure SVQ (ex. 3, 4) – le pronom *je* maintient un lien avec le moment de l'énonciation et permet ainsi l'ancrage du récit dans le contexte extralinguistique (*jeVQ*) :

- (1) &se Reksio (WAL : 1)
- (2) &es Ø\* chien avec un garçon (BAR : 2)
- (3) je &vwar \*petit chien  
qui s'appelle Reksio (REN : 1-2)
- (4) je regarde un film Reksio  
et **Reksio** il est un chien (IZA : 1-2)

Nous avons également observé une introduction conjointe sans forme verbale (DAN)<sup>98</sup>. Nous l'avons toutefois considérée comme une information focale supposée répondre à la *quaestio qu'est-ce qui s'est passé ?* qui « pose » le(s) référent(s) :

- (5) petit chien et petit garçon (DAN : 1)

Il existe également des introductions directement en topique (3 occ.), avec un article défini (ex. 6, 7), ou sans déterminant (ex. 8). Nous reviendrons à la détermination nominale *infra*. Contrairement aux natifs, le référent n'est pas d'abord posé dans d'un énoncé thétiq ; l'apprenant l'introduit et prédique directement à son propos :

- (6) **le\* chien** est blanc rosso petit (AGN : 1)
- (7) **le\* chien** se réveille (MAG :1)
- (8) à **cette\* film** &se l'hiver  
&se décembre  
**\*petit chien** habite avec sa maison juste à côté grande maison (EWA : 1-3)

EWA précise d'abord le cadre du récit gardant ainsi un lien avec le monde extralinguistique (*cette film*). Cette entrée en matière rappelle l'unique occurrence d'introduction en topique par un natif (NIC) qui situe d'abord le cadre du récit, mais n'introduit pas à proprement parler le référent au moyen d'un présentatif :

---

<sup>98</sup> Comme nous l'avons signalé *supra*, l'apprenante DANUTA se situe au niveau pré-basique.

(9 = 8) alors c'est une histoire qui se passe # en hiver  
ça commence le matin  
**le\* petit chien** se réveille (NF NIC : 1-3)

Ce qui diffère par rapport à l'apprenant, c'est l'utilisation du présentatif *c'est une histoire*, ainsi que la présence d'un déterminant dans le SN introduisant le référent.

Ainsi, les schémas employés par les apprenants pour introduire le CHIEN sont les suivants :

→ F { SN (*prés* + SN) }

→ F { SN (*je* VO) }

→ T { SN (SV) }

Quant au GARÇON, il est introduit unanimement en focus, avec cependant un marquage local le plus souvent non fonctionnel, dans la structure SVQ (ex. 10, 11,12) ou VS (ex. 13) :

(10) et après **il** & amusE avec son ami (IZA : 5)

(11) **il** habite avec \*petit garçon (AGN : 2)

(12) après on & vien pour \* la maison ami (WAL : 5)

(13) à cette maison habite \*jeune garçon (EWA : 4)

Ainsi, les schémas d'introduction de l'entité GARÇON sont :

→ F { SVQ }

→ F { VS }



DÉBUTANTS	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	SV <u>Q</u>	<i>je</i> V <u>Q</u>	V <u>S</u>	<u>SV</u>
<i>Introduction</i>					
CHIEN n : 7 <sup>99</sup>	2 (1)		2		3
GARÇON n : 7	1	5		1	

Tableau 7.1a : Introduction des entités animées par les débutants : marquage global

Les résultats montrent une disparité dans les modes d'introductions des référents, bien qu'elles soient majoritairement en focus. De plus, comme pour les autres groupes d'apprenants, l'introduction du premier référent qui coïncide avec le début du récit (ancrage), génère plus de variations et de difficultés.

L'influence de la LM pourrait se refléter dans les introductions du premier référent directement en topique (5 occ. chez les polonophones natifs), ainsi que dans la présence de la structure VS (5 occ.).

#### *Marquage local*

Introduire un référent (en situation d'absence de connaissances partagées) demande de signaler à l'interlocuteur que le référent n'est pas accessible (non identifiable). Que font alors les débutants ?

Les formes du SN employées sont multiples et vont du nom propre (ex. 1) à  $\emptyset$  N en passant par le numéral *un* (ex. 2) ou encore l'article défini *le* (ex. 6, 7). Le deuxième référent est introduit avec le possessif par trois apprenants (ex. 10). Certains SN contiennent un déterminant adjectival (ex. 3, 8, 11, 13), d'autres sont des SN étendus (ex. 4, 12).

À travers ces exemples, nous pouvons constater que la détermination nominale n'est pas fonctionnelle au niveau débutant. Il s'agit d'un non-respect des règles formelles et/ou communicationnelles. Nous avons d'un côté une forme grammaticalement correcte : *le chien* qui pourtant est inappropriée en contexte. Elle ne permet pas de marquer la non-accessibilité du référent. D'autre part, les formes comme  $\emptyset$  *chien*,  $\emptyset$  *petit chien* sont incorrectes aussi bien au niveau formel que communicationnel (l'inadéquation communicationnelle résulte dans ce cas de l'inadéquation formelle).

Il existe en parallèle des formes appropriées en contexte, mais qui contiennent des erreurs de genre, donc des erreurs par rapport aux règles formelles. Pour ce qui est des introductions,

<sup>99</sup> L'introduction de DANUTA (ex. 5) n'a pas été comptabilisée.

nous n'avons pas relevé ce type d'erreur s'agissant des protagonistes, mais plutôt pour d'autres SN, par exemple *cette film* (ex. 8). Par ailleurs, dans le corpus, il existe aussi quelques exemples d'erreurs d'accord en genre avec le nom (*cette garçon, son maison, la escalier, la patin, une moment*).

La construction nominale étendue (*N de N*) n'est pas non plus fonctionnelle à ce stade puisque la préposition (ou un autre élément) reliant les deux noms est absente ou erronée : *un film Reksio, la maison ami*. Dans l'exemple (12), le N *maison* est déjà défini par son complément *ami* et la présence d'un article défini devant le premier N pourrait signaler que l'acquisition des articles passe d'abord par la présence dans le texte de l'article défini en tant qu'élément obligatoire du SN. De plus, dans le même récit, l'article défini dans des SN « simples » tels que *la glace, la escalier, le secours*, côtoie des SN sans article :  $\emptyset$  *chien*.

Les deux occurrences de l'article indéfini *un* de l'exemple (4) pourraient<sup>100</sup> avoir la fonction de numéral car le N *film* est défini par son complément (*de/intitulé*) *Reksio*. De même, dans le SN *un chien*, l'indéfini effectue une partition dans une classe plurielle de N CHIEN en apportant ainsi un contenu notionnel au référent déjà constitué (*Reksio*) qui, en tant que nom propre, peut uniquement référer (désigner) mais ne dénote pas. Une autre occurrence de *un* apparaît dans une introduction conjointe des référents (ex. 2). Dans cet exemple, le SN introduit le premier protagoniste sans article, ce qui prouve que la fonction d'« indéfinitude » n'est pas encore opératoire, contrairement à la fonction numérale de *un* dans *avec un garçon*. Les apprenants prendraient donc conscience d'autres fonctions de l'article indéfini (marqueur de la non-identifiabilité, par exemple), après sa fonction de numéral. Nous avons donc chez les débutants les formes suivantes :

$\emptyset$  N / ADJ + N / NUM + N  
 \* $\emptyset$  *chien* / \**petit chien* / *un chien* [NUM]  
 ou  
 DET + N  
 \**le chien*

Pour récapituler, le marquage local n'est pas acquis à ce niveau de compétences. Les rares occurrences de SN accompagné d'un article indéfini indiqueraient que *un* possède une valeur

<sup>100</sup> Le nombre limité d'apprenants nous permet seulement de parler de tendances.

numérale (BAR, IZA) plutôt que celle de marqueur de l'indéfinitude (non-accessibilité du référent). Le SN étendu n'est pas non plus fonctionnel.

Lorsque le nom est accompagné d'un déterminant, il s'agit principalement de l'article défini ou d'un déterminant adjectival. Les apprenants seraient sensibles à la présence d'un « petit mot » devant le substantif – suivant la règle du français selon laquelle le nom est obligatoirement précédé d'un déterminant. Toutefois, la plupart des SN de notre corpus (référant au CHIEN et au GARÇON) apparaissent sans article : 73% (par rapport à l'ensemble des SN apparaissant avec [18 occ.] et sans article [49 occ.]), à l'exclusion des SN avec *son* et *cette*). Nous y reviendrons en 7.1.2. *infra*.

Le tableau suivant récapitule la détermination des SN introduisant les entités animées chez les débutants.

DÉBUTANTS	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un</i> N	<i>le</i> N	Ø N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>un</i> N	<i>le</i> N	Ø N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N
<b>Introduction</b>										
CHIEN			3*	2			2*	1*		
GARÇON	1		4*		3					

Tableau 7.1b : Introduction des entités animées : marquage local

#### 7.1.1.1. Introduction des entités inanimées

Les entités inanimées, lorsqu'elles sont mentionnées (*habit* 2/8, *écharpe* 2/8, *patin* 4/8, *glace* 4/8, *échelle* 4/8), occupent principalement la position post-verbale – elles font donc partie de l'information focale. Au niveau du marquage local, la plupart du temps le nom est nu, sauf l'entité GLACE qui apparaît avec le défini (2 occ.) et, chez WALDEMAR, dans la structure VS :

(14) après &kasE la glace (WAL : 16)

Le *un* serait plutôt un numéral qu'un indéfini (2 occ.). Nous y reviendrons en 7.1.4.

D'une façon générale, les apprenants mettent en relief l'événement clé du récit : la glace qui se brise. L'absence de certaines entités est liée à l'insuffisance des connaissances lexicales.

### 7.1.2. Réintroduction des référents

Les deux protagonistes sont déjà introduits dans le récit, on s'attendrait au niveau du marquage local à des formes définies (*le N*, par exemple). Or, la plupart des N sont nus, comme le montre le tableau 7.2 *infra*. Parmi les SN avec déterminant, nous avons trouvé des dislocations, des dislocations avec le nom propre (*Reksio il* : IZA) (3 occ.) ou avec le possessif (*son monsieur il* : REN) (1 occ.). L'accord en genre est erroné dans les trois occurrences du démonstratif (3x *cette garçon* : EWA). Lorsqu'un SN contient un adjectif ou un complément de nom, l'article est absent. Ces déterminants rempliraient le rôle de l'article : *petit chien*, *ami de Reksio* (3 occ. : IZA). Le SN étendu *N de N*, comme nous l'avons signalé *supra*, n'est pas acquis – le nom-tête apparaît sans article lorsqu'il est suivi d'un complément ( $\emptyset$  *ami de Reksio*). L'article est présent quand la relation à l'intérieur du SN n'est pas explicitement marquée par une préposition : *la maison*  $\emptyset$  *ami*, *un film*  $\emptyset$  *Reksio*.

En règle générale, les réintroductions se font directement en topique :  $\rightarrow$  T, par exemple :

- (15) et après **ami de Reksio** tombe à l'eau  
et **Reksio il** aide sortir de l'eau (IZA : 10-11)

Le référent peut changer pratiquement à chaque énoncé (BAR) au moyen d'une forme nominale pleine. L'emploi du SN pour signaler un changement référentiel contraste avec l'emploi du pronom par des jeunes enfants francophones dans des contextes similaires où il aboutit à des ambiguïtés dans l'attribution de la référence.

D'autres possibilités de changement de topique sont aussi attestées, quoique rares. Il s'agit du glissement  $F \rightarrow$  T, essentiellement après l'introduction du référent (4 occ.), mais aussi dans la suite du récit, comme le témoignent les exemples suivants :

- (16) et **il** &vien avec son monsieur dans &fEr le patinage  
et **son monsieur il** &fEr le patinage (REN : 4-5)
- (17) **le garçon** &doner ami  
et **le chien** aussi **il** reste dans son maison (MAG : 13-14)
- (18) **le garçon** &parl SOS  
**chien** aide garçon  
et **garçon** &return à la maison (BAR : 7-9)

Le dernier exemple montre également le mouvement référentiel  $T \rightarrow F$  {*le garçon – garçon*} qui accompagne le changement en topique :  $\rightarrow T$  {*chien*}. Les natifs marquent ce changement par une forme pronominale qui n'est pas acquise au niveau débutant (voir aussi MAG : 3-4, REN : 6-7).

Nous avons également relevé des formes nominales en F n'entraînant pas de changement de topique (5 occ.), par exemple :

- (19) **il** habite avec petit garçon  
**il** &E marcher (AGN : 2-3)

En bref, la fréquence élevée de formes nominales en topique – qui correspondent au SN(S) – montre que les apprenants débutants utilisent des moyens linguistiques peu économes pour informer d'un changement référentiel. Le tableau 7.2 illustre la répartition des SN par rapport à l'organisation informationnelle de l'énoncé, ainsi que la distribution des déterminants nominaux :

DÉBUTANTS	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un</i> N	<i>le</i> N	<i>le</i> N <i>il</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce</i> N	<i>un</i> N	<i>le</i> N	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce</i> N
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (29)		2	3	13	8	1			1	1			
GARÇON (44)		5	3	20		1	3		1	7		4	

Tableau 7.2 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 7.1.3. Maintien de la référence

Étant donné que les récits sont généralement très sommaires, les occurrences de maintien référentiel sont peu nombreuses. Les apprenants se limitent à l'évocation des événements les plus saillants, en fonction des moyens linguistiques à leur disposition.

S'il y a maintien, il se fait soit par le pronom *il*, soit par l'absence de tout marquage :  $\emptyset$ (S). Le pronom est employé par cinq apprenants, les autres maintiennent la référence avec  $\emptyset$  n'utilisant aucun pronom (DAN (1 occ.), WAL (10 occ.)). Parmi les formes pronominales,

nous avons relevé deux formes erronées : (*elle\**( = *chien*) *donne sa <écharpe>* (EWA : 22) ; *après on\**( =*chien*) *&vien pour la maison ami* (WAL : 5)).

Quant au maintien élargi, codé par le pronom *ils* (3 occ.), l'absence de la flexion verbale empêche l'attribution univoque de la référence aux deux entités (AGN : 4, IZA : 12, REN : 8). Le maintien élargi peut être également marqué par une forme nominale avec, comme particularité, la dislocation du deuxième SN accompagné d'un verbe au singulier :

(20) et **garçon** avec **chien il** *va jouer* avec les <patins> (EWA : 13)

(21) **le chien** &pri l'escabeau <l'échelle>  
**le chien** avec **le garçon il** *va* dans la maison (MAG : 11-12)

Un procédé similaire est utilisé en polonais où le complément peut être placé avant le verbe qui reste au singulier : *piesek z chłopczykiem idzie...* <*le petit chien avec le garçon va...*>.

Ce procédé n'est pas attesté chez les francophones qui, pour le maintien élargi, emploient le pronom *ils* avec parfois *ensemble, tous (les) deux*.

Parallèlement, nous avons relevé une seule occurrence du relatif :

(22) je &vwar petit chien  
**qui** s'appelle Reksio (REN : 1-2)

La référence est parfois maintenue avec un SN plein, simple ou disloquée (9 occ.), par exemple :

(23) et **garçon** &return à la maison  
**le garçon** à la maison bwa (BAR : 9-10)

(24) et après **garçon** malade  
après **garçon** &vien pour la maison (WAL : 20-21)

(25) après **il** (=chien) *va* &fEr <patin>  
**Reksio il** &fEr un patin (IZA : 7-8)

(26) et après **il** (=chien) &amusE avec son ami  
**Reksio il** est habillé (IZA : 5-6)

La forme nominale permet d'éviter toute ambiguïté. Son emploi est lié à l'absence du pronom (S) dans le récit (BAR, WAL), mais elle apparaît aussi dans des récits où les formes pronominales sont attestées (IZA).

Les formes pronominales (O) ne sont pas acquises. Nous avons relevé deux occurrences de pronoms (O). EWA (ex. 27) place le pronom *lui\** (formellement correct) après le verbe, position correcte et habituelle en polonais mais agrammaticale en français :

(27) est-ce que **il** donne lui\* manteau ou quelque chose (EWA : 10)

La deuxième occurrence d'un pronom (O) place *il\** en focus (WAL : 10). Auparavant, WALDEMAR maintient en focus la référence au GARÇON, introduit en focus avec une forme nominale (2 ØN).

Pour résumer, la référence est maintenue essentiellement en T et nous n'avons pas observé de maintien en focus avec des formes pronominales. Le schéma et le tableau suivants présentent les principales formes de maintien de la référence dans le récit des débutants :

T → T { pro ou Ø ou SN (SV) }

DÉBUTANTS <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il</i>	<i>ils</i>	Ø	<i>qui</i>	<i>lui/le</i>
CHIEN	14	3	8	1	2*
GARÇON	7		3		

Tableau 7.3 : Maintien de la référence : formes pronominales et Ø

#### 7.1.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

Les entités inanimées apparaissent essentiellement dans la partie focale de l'énoncé. L'entité GLACE est parfois maintenue en focus, avec un SN lexical. DANUTA bâtit un passage autour de cette entité et ne modifie que l'information topicale :

(28) **petit chien** et **garçon** &e/a à glace  
 non à glace  
 et **garçon** boum glace  
 Ø <&tombE> glace (DAN : 4-7).

Cependant, nous avons relevé deux énoncés, dans le même récit, où une entité inanimée remplit la fonction de sujet et de topique. Il s'agit du maintien F → T :

- (29) il &ZuE au glace  
après **glace** &se &kasE
- chien prend échelle  
mais **échelle** &se pas grand (EWA : 15-16 ; 19-20)

Quant au marquage local, à côté des noms nus, les déterminants qui accompagnent certains N ne sont pas employés à bon escient. En effet, soit l'apprenant répète l'article indéfini dans des énoncés successifs (ex. 30), soit il introduit une entité avec l'article défini (ex. 31), ou bien encore avec un numéral *un/deux* (ex. 32) :

- (30) <il donne> une échelle au garçon  
et **il** sort dans une échelle (AGN : 8-9)
- (31) **le chien** pris l'escabeau <l'échelle> (MAG : 11)
- (32) après **il** va &fEr <patin>  
**Reksio** **il** &fEr un patin  
après **ami de Reksio** &fEr patin deux patins (IZA : 7-9)

Les difficultés rencontrées dans l'emploi des déterminants ne se limitent pas à leur fonction de marqueur de la Définitude. Il existe des exemples d'erreurs de l'accord en genre avec le nom ou l'absence de préposition (ou une préposition inadéquate) dans les SN étendus (cf. 7.1.1.-2. *supra*) ; cela prouve le manque de moyens purement formels. On retrouve également l'utilisation de formes idiosyncrasiques à côté de formes correctes : &ZuE au glace ; monte au échelle ↔ &vien à la maison (EWA : 15, 21, 26) ; &fEr un patin, &fEr Ø gymnastique ↔ boit du thé (IZA : 8 ; 4 ; 13).

Les apprenants seraient plus sensibles aux formes employées très fréquemment qui seraient apprises comme des expressions figées (boire du thé, rentrer à la maison, &se l'hiver, &se Ø décembre (EWA : 1-2), il se lève le matin (REN : 3).



### 7.1.5. Cas particuliers

#### □ *Mobilité des constituants de l'énoncé*

La mobilité des constituants de l'énoncé polonais semble influencer sur les productions des apprenants. Nous avons déjà observé un processus de focalisation grâce à une structure (locative) présentative VS pour introduire des référents (ex. 13 *supra*), la présence du complément *avec N* devant le verbe au singulier dans le cas du maintien élargi. Nous en avons relevé un autre qui témoigne(raît) de l'influence de la LS :

(33) **le garçon** à la maison &bwa (BAR : 10)

Il s'agit de focaliser sur le procès par le fait que le circonstant *à la maison* est placé devant le verbe qui se trouve donc en fin d'énoncé.

#### □ *Emplois discutables*

Certains énoncés dévoilent un problème d'attribution de la référence. Il s'agit du marquage du nouveau topique avec le pronom (ex. 34) ou de l'absence de forme verbale dans l'énoncé (ex. 35) :

(34) et après **ami de Reksio** tombe à l'eau  
et **Reksio il** aide sortir de l'eau  
et après **ils** ? &rentr à la maison (IZA : 10-12)

(35) et Ø &parlE pour ami pour garçon  
Ø ? beaucoup froid  
**garçon** &SerS il \*  
**Reksio** &SerS costume  
**Reksio** &parl  
Ø ? maintenant chaud (WAL : 8-13)

Faute de moyens linguistiques pour exprimer la pronominalisation et/ou la subordination, l'apprenant oblige son interlocuteur à faire des inférences pragmatiques.

### 7.1.6. Conclusion et discussion

Pour résumer, les apprenants débutants ne disposent pas de ressources linguistiques suffisantes pour activer de façon automatique les règles de base et un vocabulaire courant. Les résultats montrent qu'ils organisent leurs récits selon des principes organisationnels pragmatiques. Ils construisent le récit comme une suite chronologique d'événements, renforcés parfois par des connecteurs temporels *après, et après, et tout de suite*.

Quant à l'introduction des référents, les structures utilisées diffèrent des emplois natifs, principalement par rapport au premier référent qui est parfois l'introduit dans la structure *jeVO* ou *SV*. Au niveau du marquage local, les études en acquisition L2 citées dans la partie théorique (3.3.4) montrent que chez les apprenants qui ne maîtrisent pas la morphologie nominale fonctionnelle, le SN post-verbal est indéfini, et le SN pré-verbal est défini par défaut (*cf.* Klein & Perdue 1992, Perdue 1995). Cette règle expliquerait la présence des SN sans déterminant en focus marquant ainsi la non-identifiabilité du référent. Les trois introductions directement en topique, avec le défini ou sans article, prouveraient par contre que la catégorie grammaticale de la définitude n'est pas acquise à ce stade. Ces apprenants ne codent pas le référent nouvellement introduit comme non-identifiable, ni au moyen d'un SN indéfini (marquage local), ni par la position post-verbale (marquage global).

Toutefois, le marquage global semble être plus fonctionnel pour les introductions – il prime sur le marquage grammatical de la Définitude (marquage local). Le tableau suivant récapitule les procédés utilisés par les apprenants en regard des emplois natifs :

Introduction	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je VO</i>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
CHIEN	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je VO</i>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
<b>Débutants n : 7</b>	<b>2 (1*)</b>		<b>2 (1*)</b>		<b>3*</b>
Natifs FRA	9				1*
<hr/>					
GARÇON	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je VO</i>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
<b>Débutants n : 7</b>	<b>1</b>	<b>5 (2*)</b>		<b>1*</b>	
Natifs FRA	3	6			1

Tableau 7.4 : Introduction des référents animés : tableau comparatif

Les changements de référent se font principalement en T avec un SN plein, renforcé parfois par une dislocation. Les énoncés avec les deux référents, l'un en topique, l'autre en focus,

sont rares – ils peuvent cependant générer des glissements référentiels. Toutefois, concentrer le récit autour des entités en T est la base de la cohésion du récit des débutants. Le maintien de la référence est assuré par la reprise du référent en T avec le pronom *il*. Cette reprise pronominale permet de former des petits blocs de deux à quatre énoncés, une façon de séquencer le récit. Trois apprenants n'emploient jamais de pronom *il*, et la référence est maintenue soit avec  $\emptyset$ , soit avec la forme nominale pleine.

L'emploi du pronom *il* ou de  $\emptyset$  pose parfois un problème. Etant donné que la forme verbale chez la plupart des apprenants n'est pas fléchie ou bien erronée, nous ne pouvons attribuer la référence que grâce à notre connaissance du film ou en faisant des inférences pragmatiques.

Quant au marquage local, 73% des SN ne sont pas accompagnés d'articles. Ceux des apprenants qui utilisent des déterminants emploient généralement l'article défini *le*.

Cependant, malgré le peu de moyens formels dont ils disposent, les apprenants débutants arrivent à produire un récit compréhensible. Ils disposent d'un savoir discursif maîtrisé dans leur LS et, faute de maîtrise des règles formelles du français, ils se servent de règles de liaison inter-énoncés et de procédés sémantico-pragmatiques pour construire le récit. Au niveau de l'énoncé, ils mettent l'agent avant la forme verbale ; au niveau du discours, ils gardent la continuité référentielle en maintenant ou en réintroduisant les référents principalement en topique.

## 7.2. Les apprenants avancés

Le niveau avancé reflète une structuration autour du verbe fléchi avec une morphologie plus déficiente que la syntaxe et le biais rhétorique de la LM (*cf.* 3.3.1.).

Le corpus est constitué de dix récits, considérablement plus longs que ceux des débutants, (respectivement 40,7 et 14,9 énoncés en moyenne) et homogènes (écart type 9,7). Comme dans les autres groupes de polonophones, le CHIEN est appelé par son prénom, principalement lors des introductions.

### 7.2.1. Introduction des référents

#### *Marquage global*

Les procédés employés par les apprenants avancés pour introduire les référents se rapprochent de ceux employés par les natifs francophones, aussi bien par la forme linguistique que par

l'organisation informationnelle. Le CHIEN est introduit en focus par huit apprenants, dont trois l'introduisent conjointement avec le GARÇON (AGB, EWA, KAT). Nous avons relevé des structures présentatives comparables à celles employées par les natifs (énoncés thétiques), par exemple :

→ F { *prés* + SN }

- (1) *c'était un film* pour les enfants avec un chien  
**qui** s'appelle Reksio (MAB : 1-2)
- (2) *c'était un film*  
**qui** décrit un chien et son maître (KAT : 1-2)]
- (3) *il s'agit d'un chien*  
**qui** s'appelle Reksio (MON : 2-3)

Les autres introductions sont organisées autour d'un topique *film* par rapport auquel l'on introduit le premier protagoniste (3 occ.) :

→ F { *film* + SN }

- (4) **ce film** c'est une histoire de chien\*  
**qui** s'appelle Reksio (MAR : 1-2)
- (5) **ce film** présente le héros principal  
dans **ce film** il y a un chien  
**qui** s'appelle Reksio (MAA : 1-3)

Le démonstratif dans *ce film* permet de maintenir un lien avec le moment de l'énonciation. Les formes verbales et leur complémentation ne sont pas toujours appropriées car soit la forme du complément est erronée, soit le verbe employé ne le serait pas par les natifs (les anomalies liées au marquage local seront discutées *infra*). En effet, de nombreuses structures utilisées divergent des emplois natifs, par exemple, *il s'agit de* (ex. 3), *une histoire de chien* (ex. 4), *ce film raconte* (EWA : 1), *qui décrit* (KAT : 2). La structure *il s'agit de* n'est pas utilisée par le groupe de contrôle pour les premières mentions. L'emploi des verbes *raconter* et *décrire* pourrait être associé aux calques du polonais – *film opowiada o* <le film raconte>, *opisuje ...* <décrit>. C'est également le cas dans deux récits, où le CHIEN est introduit en

topique dans des énoncés où le circonstant *un matin/une matinée* situe le récit dans un espace-temps. Il est fréquent en polonais de commencer avec *pewnego razu/ranka/etc.* <*une fois/un matin/etc.*> l’histoire d’un héros familier située dans un espace-temps nouveau (marqué par *pewnego* <*un certain*>) :

→ T { SN (SV) }

(6) alors *un matin* **Reksio**  
*c’était un chien*  
*il* est sorti de sa niche (ANN : 1-1bis)

(7) *une matinée* **Reksio**  
*c’est un héros principal* de ces dessins animés  
 et donc *il* sort de son de sa niche (MAZ : 1-2)

Ces introductions en topique sont suivies du présentatif *c’est* qui permet d’associer au nom propre un contenu conceptuel [chien], [héros principal]. Mentionner le premier protagoniste directement en topique est un procédé présent chez la moitié des natifs polonophones (le CHIEN est introduit en topique dans la trame).

Il convient également de préciser que huit apprenants appellent le CHIEN par son prénom, MAGDALENA donne aussi un prénom au GARÇON (inaudible dans l’enregistrement).

Quant au GARÇON, tous les apprenants l’introduisent en focus sous forme de complément, dans la structure SVQ (6/7x) ou avec l’existential *il y a* (1/7x) :

(8) *il* est allé chez *son patron un petit garçon* (MAB : 9)

(9) *il y a* aussi *son ami un garçon* (MON : 6)

AVANCÉS	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	SVQ	<i>film</i> VQ	V <u>S</u>	<u>SV</u>
CHIEN	5 (2)		3 (1)		2
GARÇON	3 (2)	6	1		

Tableau 7.5a : Introduction des référents animés par les apprenants avancés

### *Marquage local*

Quant au marquage local, les introductions sont très proches des emplois natifs, car le premier protagoniste est introduit avec l'article indéfini (6/10x) et le deuxième avec le possessif (8/10x). L'introduction du premier protagoniste est suivie d'une proposition relative qui introduit le prénom du chien (5 occ.).

Les deux introductions du CHIEN en topique avec le nom propre *Reksio*, sont néanmoins suivies d'une présentative (incidente) qui apporte des précisions sur l'identité du référent (ex. 6, 7) *un chien, un héros principal*.

Lors de l'introduction du GARÇON avec un possessif (8/10x) ainsi qu'un nom qui établit un rapport sémantique de statut entre les deux protagonistes (*son ami/maître/patron*), quatre apprenants ajoutent des SN indéfinis apposés pour préciser qu'il s'agit d'*un petit garçon*. Les SN indéfinis signalent à l'interlocuteur la non-identifiabilité du deuxième protagoniste car le possessif ne dit rien sur son accessibilité (identifiabilité) (ex. 8, 9).

Deux apprenants introduisent le GARÇON avec un SN indéfini. L'un emploie même le verbe *avoir* pour établir une relation de possession entre les deux référents (MAA) :

- (10) **ce chien a un copain**  
*c'est un petit garçon* (MAA : 6-7)

Bien que les déterminants soient employés systématiquement et à bon escient, nous avons trouvé des emplois inappropriés. Il s'agit de la première mention du CHIEN avec *un N de Ø N* : *une histoire de chien* (ex. 4), structure dans laquelle le nom complément n'a pas de valeur référentielle mais plutôt une valeur descriptive (voir aussi MON : 40 *il commence de crier avec sa langue de chien*). La valeur référentielle des deux N dans un SN étendu serait rendue possible par l'emploi d'un article : *le N d'un N, le N de le N*.

Le deuxième emploi inapproprié concerne l'article contracté *du*. Cet emploi pourrait être expliqué par l'utilisation inadéquate de la complémentation du verbe *raconter* (qui est indirecte en polonais) et le marquage local de l'information nouvelle avec le défini :

- (11) **ce film raconte du chien\*** et **un petit garçon** (EWA : 1)

Le tableau suivant illustre le marquage local des SN lors des introductions des référents au regard de leur statut informationnel :

AVANCÉS	FOCUS					TOPIQUE				
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son N</i>
<b>Introduction</b>										
CHIEN	6	1*	1*						2	
GARÇON	2				8					

Tableau 7.5b : Introduction des référents animés par les avancés : marquage local

Pour résumer, le marquage local est globalement approprié. L'introduction du premier protagoniste est marquée par l'article indéfini (mis à part le marquage global), le deuxième est le plus souvent introduit par rapport au premier, c'est-à-dire avec un possessif ayant une valeur anaphorique. Les introductions avec *son N* et le nom propre sont souvent suivies d'*un N* qui apporte un contenu sémantique moins spécifique au premier SN<sup>101</sup> : *son maître – un (petit) enfant/garçon, Reksio – un chien*. Contrairement aux débutants, l'article est présent dans des SN comprenant un adjectif qualificatif, par exemple *un petit garçon*.

Cependant, l'appellation du GARÇON (*patron, propriétaire*) diffère de celle utilisée par les natifs.

#### 7.2.1.1. Introduction des entités inanimées

Comme dans les autres groupes, les entités inanimées sont majoritairement mentionnées en focus, à l'exception de l'entité GLACE introduite en topique dans 6 récits avec un SN défini.

Les dénominations de certaines entités diffèrent des emplois natifs, par exemple l'HABIT : *vêtement(s), anorak, pull-over, quelque chose pour ne pas avoir froid* (MON : 19), l'ÉCHARPE : *fichu*. Les introductions se font dans la structure SVQ, sauf pour une occurrence de l'existential :

- (12) *il y a un arbre et aussi l'échelle une échelle* (MAA : 33)

Au niveau du marquage local, la majorité des apprenants emploient l'article indéfini ou bien le possessif, mais il y a également des introductions avec le défini (3 occ.), par exemple :

<sup>101</sup> Le même procédé est utilisé en polonais : *Reksio piesek* <*Reksio petit chien*>, *jego pan chlopiec* <*son maître garçon*>.

- (13) et **le garçon** a pris le\*pull-over  
**le chien** avait froid  
alors **son ami** a pris pour lui aussi un pull pour le chien [...]  
et **ils** ont pris les\* patins (MAB : 13-16)

Le partitif n'est pas employé : l'HERBE est introduite avec l'indéfini pluriel (*des herbes*).

### 7.2.2. Réintroduction des référents

Les moyens linguistiques dont disposent les apprenants avancés sont beaucoup plus élaborés (pronominalisation, subordination) que ceux des débutants. Il s'ensuit un récit plus étoffé avec un arrière-plan important.

#### *Marquage global*

- *Changement de référent en topique :  $\rightarrow T$*

Grâce à la pronominalisation, les changements de référent en topique s'accompagnent parfois du maintien en focus de l'ancien topique, qui change alors de statut informationnel  $T \rightarrow F$  (ANN : 12-16 ; AGB : 36 ; EWA : 18-19). Ainsi, à côté de simples réintroductions en topique (ex. 14), il y a un mouvement référentiel parallèle  $T \rightarrow F$  (ex. 15) :

- (14) **le garçon** appelle au secours  
**le chien** prend une échelle (EWA : 21-22)
- (15) ah **le garçon** est tout mouillé  
donc **le chien** lui donne son écharpe (AGA : 36-37)

Nous constatons que, par rapport aux débutants, le pronom (O) remplace le SN plein des récits des débutants dans le cas du mouvement  $T \rightarrow F$ . Le schéma suivant marque ce changement :

$T \rightarrow F$  {pro (OV)}



□ *Réintroduction en focus* → *F* et *glissement référentiel* *F* → *T*

Les réintroductions en focus, plus fréquentes que chez les débutants, engendrent souvent des glissements  $F \rightarrow T$ . Le nouveau topique est codé par le SN(S) simple ou disloqué ou par le relatif (S) :

(16) puis **il** rend ces chaussures à son patron  
**le garçon il** le met (MAZ : 17-18)

(17) [...] **il** était content d'avoir un tel ami que Reksio  
**qui lui\*** a aidé (ANN : 41-42)

Les deux référents peuvent changer de statut informationnel simultanément, par exemple :

18) **il** retourne pour son maître  
mais **son maître lui** prend son patin (KAT : 30-31)

Le glissement  $F \rightarrow T$  est représenté par le schéma suivant :

$F \rightarrow T$  {SN / qui (SV) }

### *Marquage local*

Au niveau du marquage local, il n'y a pas d'anomalies – les SN sont définis – accompagnés de l'article défini ou d'un autre déterminant possédant le trait [+Déf], sauf 2 occurrences de  $\emptyset$  *N – ami de Reksio* (ANN : 21 ; 24). Rappelons que le même SN étendu sans déterminant a été relevé chez les débutants. La présence de la dislocation reflète une caractéristique individuelle du locuteur puisque les SN disloqués se concentrent dans le récit de MONIKA (10/14x).

Le changement de statut informationnel  $F \rightarrow T$  est parfois accompagné d'un changement de déterminant *son* → *le* (ex. 16). Ce phénomène, observé chez les natifs adultes, explique une fréquence moins élevée du possessif en topique. Le changement reflète également la reprise du N source avec un N différent – anaphore infidèle *maître/patron/copain* → *garçon*.

Malgré cela, certains choix de déterminants diffèrent de ceux des natifs. Les apprenants marquent davantage la Définitude en employant le démonstratif, ainsi que le rapport sémantique entre les protagonistes grâce au possessif, par exemple :

(19) **son maître** est un petit garçon  
 et **ce garçon** sort de la maison  
 il est très glissant en au dehors  
**ce garçon** tombe de l'escalier (KAT : 12-15)

(20) alors **Reksio** est énervé  
 mais **ce petit garçon blond il** tombe dans l'eau (KAT : 33-34)

Le tableau suivant reprend toutes les formes nominales employées lors des réintroductions (et du maintien) :

AVANCÉS	TOPIQUE							FOCUS					
	<i>un N</i>	<i>le N</i>	<i>le N il</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>	<i>un N</i>	<i>le N</i>	$\emptyset$ N	N <i>propre</i>	<i>son</i> N	<i>ce N</i>
<b>Réintroduction</b>													
CHIEN (53)		18	9		13	2	3	1	3		3	1	
GARÇON (69)		19	5	2*		12	4		5			20	2

Tableau 7.6 : Réintroduction (ou maintien) des entités animées : marquage local

### 7.2.3. Maintien de la référence

Le récit des apprenants avancés est plus étoffé par rapport aux débutants – les épisodes sont racontés avec plus de détails. Par conséquent, on observe plus fréquemment le maintien de la référence, ce qui crée des (doubles) chaînes référentielles. Le pronom (O) marque le maintien de la référence en focus, le maintien en topique est assuré en grande partie par le pronom (S) et, dans une moindre mesure, par  $\emptyset$  ou par *qui* (F → T).

#### □ *Maintien en topique*

L'exemple suivant illustre les différents moyens employés pour maintenir la référence en topique :

- (21) donc c'est l'histoire d'un petit chien  
**qui** s'appelle Reksio  
**il** se lève  
**il** sort de sa maison plutôt niche  
**il** voit une flaque glacée  
 bon **il** glisse  
 puis **Ø** tombe  
 ah puis **il** monte l'escalier  
**Ø** va chercher son maître (AGA : 1-9)

La GLACE, l'unique entité inanimée qui peut constituer un topique dans la trame n'a pas d'incidence sur le maintien de la référence à un protagoniste avec le pronom (S) :

- (22) **Ø** (=garçon) est tombé par terre  
 et **la glace** a cassé  
 alors **il** est tombé dans un trou dans l'eau froide (ANN : 25-27 ; AGB : 30)

□ *Maintien en focus*

Les réintroductions en focus peuvent générer des doubles chaînes référentielles. Elles concernent principalement le GARÇON, puisque le CHIEN n'est repris en focus que sporadiquement (6 occ. de pro(O) référant au CHIEN), par exemple :

- (23) alors **le chien** va à côté de son maître  
**il lui** donne le fichu  
 et **il lui** tient  
 et **son maître** est sauvé (KAT : 42-45)

□ *Maintien élargi*

Les changements référentiels marquant la référence aux deux protagonistes se font de deux manières : avec une forme nominale (ex. 24) ou pronominale (ex. 25) :

- (24) **le chien** et **le garçon** partent  
 pour faire du patinage (AGA : 17-18)
- (25) et là **ils** vont faire leur patinage (MAA : 21)

Le pronom *ils* est souvent suivi ou précédé de *tous les deux* (5 occ.). D'autres formes nominales, qui ne sont pas utilisées par les natifs, signalent le maintien élargi :

- (26) alors **il** (=garçon) prend son patin  
et **avec son chien ils** vont faire du patinage (KAT : 21-22)
- (27) **Ø** (=chien) lui indiquait le thermomètre  
probablement c'est moins cinq degrés  
et **avec son patron ils** ? décidaient d'aller au bord du lac (MAR : 13-15)

Il s'agit en effet de procédures utilisées en polonais qui consistent à ajouter un SN au verbe au pluriel pour indiquer le rajout d'un deuxième référent au référent en topique. Nous avons observé les mêmes procédés chez les débutants.

□ *Maintien réduit*

Le maintien réduit est marqué, comme chez les natifs, par un SN lexical. Le SN est disloqué à droite dans le récit de MONIKA :

- (28) voilà **ils** ont commencé  
**il** a commencé **le chien** avec ses quelque chose ... (MON : 25-26)

Le tableau 7.7. récapitule le maintien de la référence avec les formes pronominales et Ø :

AVANCÉS <i>Maintien</i>	TOPIQUE				FOCUS
	<i>il</i>	<i>ils</i>	Ø	<i>qui</i>	<i>lui/le</i>
CHIEN	95	24	6	6	6
GARÇON	39 (2*)		2 (1 ?)	3	19 (2*)

Tableau 7.7 : Maintien de la référence : formes pronominales et Ø

#### 7.2.4. Emplois inappropriés

Les emplois inappropriés sont de deux natures. Il s'agit de répétitions redondantes du SN en topique dans des contextes co-référentiels et de formes erronées ou emplois inappropriés du pronom.

##### □ *Maintien en T avec SN*

Le retour à la trame et le changement d'épisode sont parfois marqués par une forme nominale, même dans le cas du maintien de la référence au même protagoniste (6 occ.), par exemple :

(29) **ce chien** s'appelle Reksio  
et **il** est très bizarre pas bizarre  
mais **il** est très rigolo  
l'histoire se commence  
quand **Reksio** se réveille (KAT : 3-7)

(30) mais **il chien il** est resté dehors  
et voilà après **le chien il** a vu son ami par la fenêtre...(MON : 57-58)

##### □ *Pronominalisation*

En ce qui concerne les anomalies liées à la pronominalisation, elles sont rares et se traduisent par une forme erronée du pronom (O) (2 occ.) ou de la préposition introduisant le SN(O) disloqué (ex. 32). Il s'agit dans tous les cas du verbe *aider* qui est indirect en polonais – *pomagać <aider> + [DAT]* :

(31) **Reksio** veut lui\* aider (MAA : 30 et ANN : 42)

(32) **il** essaye de l'aider à\* son maître (KAT : 38)

Les formes inappropriées sont également rares par rapport au maintien en topique (3 occ.). Il s'agit en effet du non-marquage des changements de topique :

- (33) alors **il** (=chien) restait au bord du lac  
 mais **Ø** ? avait plus de courage  
 mais **la glace** était fin  
 alors **il\*** fait du patin  
 alors **il\*** s'est brisé  
 et **le garçon** est tombé dans l'eau (MAR : 19-24)

Nous avons là deux types d'anomalies : les premières liées aux règles formelles, les secondes aux règles communicationnelles. L'emploi inapproprié du pronom (S) est néanmoins marginal par comparaison aux apprenants enfants.

#### 7.2.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien

##### *Marquage global*

La référence aux entités inanimées est maintenue principalement en focus avec des formes nominales (O) ou pronominales (O). Il existe toutefois des cas de maintien en topique, avec le relatif ou le SN(S), par exemple :

- (34) alors **son maître** lui donne des vêtements et un fichu  
**qui** est rose ( KAT : 24-25)
- (35) **il** essaye avec des herbes  
 et **qu'il** met dedans (MAZ : 15-16)
- (36) (le chien) va chercher une échelle  
 mais **l'échelle** est trop courte (AGA : 30-31)

La pronominalisation pose parfois des problèmes par rapport à la place du pronom : *et il est la* (=échelle) *mis sur la glace* (MON : 47), ou à l'accord en genre : *le garçon il le\**(= ces chaussures) *met* (MAZ : 18) et : *la glace qui est sur le lac il\* est cassé* (MAZ : 21-21bis).

Par ailleurs, nous avons relevé deux occurrences de maintien implicite :

- (37) **le chien** prend une échelle  
**il** donne **Ø** ?  
**Ø** le sauve très bien tout seul (EWA : 22-24)

- (38) **il** lui donne **le** fichu  
 et **il** lui tient Ø? (KAT : 43-44)

Le tableau 7.8 récapitule les reprises pronominales des entités inanimées :

AVANCÉS	pro (S)	pro (O)	relatif (S)	relatif (O)
Entités inanimées		6 (1*)	2	1

Tableau 7.8 : Maintien de la référence aux entités inanimées

### *Marquage local*

Quant au marquage local, un trait caractéristique des apprenants avancés est la répétition de SN en focus avec le démonstratif ou le possessif. La répétition du SN plein permet de contourner le problème de pronominalisation même si le pronom (O) est aussi employé, ou bien reflète le souci de lever toute ambiguïté, par exemple :

- (39) **il** a trouvé une échelle  
**il** a donné son échelle  
**il** a mis cette échelle sur la glace  
 et **son ami** l'a saisie (ANN : 33-36)
- (40) **il** lui a donné son écharpe  
 et **le garçon** a saisi cette écharpe (MAB : 31-32)

Par ailleurs, le genre du nom est parfois erroné : *le chaussure* (MAZ : 13), *cette trou*, mais, chez le même apprenant, *un trou* (ANN : 24 ; 27 ; 37).

Le tableau 7.9 reprend le marquage local des SN référant à toutes les entités inanimées étudiées :

AVANCÉS		un (des/du) N	le N	son N	ce N
HABIT	6/10	6	1*		
ÉCHARPE	8/10	4	2	6	2
PATINS	5/10	4	2*	2	2
HERBE	1/10	1			
GLACE	9/10		12		
ÉCHELLE	9/10	9	1	1	4

Tableau 7.9 : Marquage local des SN référant aux entités inanimées

### 7.2.6. Cas particuliers : procédés de focalisation

Le développement des moyens formels chez les avancés (subordination, pronominalisation, gestion d'énoncés à trois entités, enrichissement du répertoire lexical) permet de gérer le flux référentiel de manière plus efficace et plus variée (*cf. supra*). Les moyens formels plus complexes peuvent également servir à exprimer différents buts pragmatiques, en l'occurrence la focalisation.

Comme nous l'avons vu chez les natifs, la structure clivée permet la focalisation. Nous en avons relevé trois dans le récit de MARZENA, par exemple :

- (41) et puis [<sub>F</sub> c'est Reksio qui essaye de mettre le chaussure le patin à glace] (MAZ : 12-13 ; 25-26 ; 33-34)

D'autres procédés, tout en étant formellement corrects, diffèrent des emplois natifs – dans (42), le présentatif introduit un adverbe par rapport auquel sont introduites les entités GARÇON et ECHELLE (localisation) ; un organisateur textuel conclut un épisode dans (43) :

- (42) [<sub>F</sub> c'est trop loin pour ce garçon de l'attraper cette échelle] (KAT : 41)

- (43) donc grâce à ça [<sub>F</sub> le garçon est revenu dans la terre] (MAR : 28)

Dans (44), la focalisation sur une entité après le maintien élargi rappelle la focalisation contrastive en polonais avec la structure présentative VS (*cf. focus contrastif : najpierw jeździł Reksio <d'abord patinait Reksio [NOM] VS*) :



- (44) et puis **ils** vont faire du patinage  
alors *le premier c'est* le chien (KAT : 26-27)

Par ailleurs, nous avons relevé une occurrence de l'ordre VS dans une relative locative qui permet la focalisation sur une entité animée et rappelle une introduction de référent chez les débutants (*cf.* ex. 13) :

- (45) **il** sonne à la porte de *la maison*  
où habite son maître (EWA : 4-5)

Le circonstant au début de l'énoncé permet également la focalisation sur une entité qui se trouve en fin d'énoncé :

- (46) et avec son écharpe **Ø** (=le chien) tire le garçon (MAZ : 35)

### 7.2.7. Conclusion et discussion

Le développement des compétences entre le niveau débutant et avancé est significatif aussi bien au niveau du marquage local de la définitude que pour le marquage global de la structure informationnelle, et ceci lors des introductions et réintroductions des référents.

Les apprenants avancés marquent localement la non-identifiabilité du premier référent par l'article indéfini, même si des formes erronées persistent (2 occ.\*). Le même phénomène concerne également les entités inanimées (3 occ.\*). Les introductions avec le nom propre sont suivies d'un SN indéfini en apposition. Quant au deuxième référent, nous avons observé le même marquage que celui fait par les natifs francophones, à savoir par le possessif *son N*, instaurant un lien anaphorique entre les deux référents, suivi d'un SN indéfini apposé ou d'une relative, ainsi que l'introduction directement avec le SN indéfini.

En ce qui concerne le marquage global, la particularité des avancés tient des introductions dans la structure *film VO*.

Le tableau suivant récapitule l'évolution du marquage global et indique les emplois/formes inappropriés au niveau du marquage local :

Introduction	FOCUS				TOPIQUE
	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je / film</i> <u>VQ</u>	<u>VS</u>	
CHIEN	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je / film</i> <u>VQ</u>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
Débutants n : 7	2 (1*)		2 (1*)		3*
<b>Avancés</b>	<b>5</b>		<b>3 (2*)</b>		<b>2</b>
Adultes	9				1*
GARÇON	<i>prés</i> + <u>SN</u>	<u>SVQ</u>	<i>je / film</i> <u>VQ</u>	<u>VS</u>	<u>SV</u>
Débutants n : 7	1	5 (2*)		1*	
<b>Avancés</b>	<b>3 (2)</b>	<b>6</b>	<b>1</b>		
Adultes	3	6			1

Tableau 7.10a : Introduction des référents animés : tableau comparatif

Quant aux réintroductions des référents, pratiquement tous les SN sont accompagnés d'un déterminant (2 occ. de ØN). Le choix des déterminants diffère des natifs. Les avancés marquent davantage l'accessibilité du référent, animé ou inanimé, à travers le démonstratif et le possessif (anaphorique).

Avec la complexification des structures syntaxiques, les réintroductions et/ou le maintien en topique diminuent au profit du focus ce qui génère des changements de statut informationnel de F à T. Le maintien en topique est assuré principalement par le pronom (S) mais aussi, comme chez les natifs, par le relatif (S) et l'anaphore Ø. Le maintien élargi est systématiquement souligné par *tous les deux* ; d'autres formes de maintien élargi tradiraient l'influence de la LS : *avec le chien/le patron ils*. Les anomalies concernent surtout les formes employées : les reprises pronominales erronées par rapport à la recton du verbe (*lui\* aider*) ou à l'accord en genre avec le SN source. Les empois inappropriés du pronom (S) (et Ø) sont peu nombreux et concernent un seul apprenant.

Par ailleurs, des reprises avec le SN lexical dans des contextes co-référentiels persistent.

Le tableau ci-dessous récapitule la distribution de toutes les formes référant aux entités animées :

CHIEN	TOPIQUE								FOCUS			
	le N	le N il	ce N	son N	il	qui	Ø	ils	le N	ce N	son N	le/lui
<b>Avancés (148)</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>95</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>2</b>		<b>1</b>	<b>6</b>
<b>%</b>	<b>12,2</b>	<b>6,1</b>	<b>2</b>	<b>1,4</b>	<b>64,2</b>	<b>4,1</b>	<b>4,1</b>		<b>1,4</b>		<b>0,7</b>	<b>4,1</b>
Natifs (292)	64	7	1	3	136	10	16	19	26		5	24
%	21,9	2,4	0,3	1	46,6	3,4	5,5		8,9		1,7	8,2
<b>GARÇON</b>												
<b>Avancés (130)</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>39</b> (2*)	<b>3</b>	<b>2</b> (1 ?)		<b>5</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>19</b> (2*)
<b>%</b>	<b>14,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,1</b>	<b>9,2</b>	<b>30</b>	<b>2,3</b>	<b>1,5</b>		<b>3,8</b>	<b>1,5</b>	<b>15,4</b>	<b>14,6</b>
Natifs (339)	64	7		18	148	6	11		17		29	39
%	18,9	2,1		5,3	43,6	1,8	3,2		5		8,5	11,5

Tableau 7.10b : Réintroduction et maintien des référents animés : tableau comparatif

Au vu de l'évolution quantitative et qualitative des déterminants nominaux entre le niveau débutant et avancé, nous pouvons constater que leur acquisition se déroule dans un certain ordre qui passerait d'abord par la quantification (plus importante communicativement) pour arriver ensuite à la qualification. Au niveau débutant, le nom est principalement nu et les rares occurrences de l'article indéfini auraient une valeur plutôt numérale que celle de "qualifier" le nom comme non-identifiable. Notons cependant que ces deux valeurs se chevauchent. Le premier élément qualifiant serait l'adjectif *qualificatif* qui ne sera accompagné d'un article qu'au niveau avancé : *petit chien* → *un/le petit chien*, où l'article acquiert la valeur de marqueur de l'identifiabilité. La fréquence élevée des noms sans article chez les débutants (73%) pourrait être expliquée par l'influence de la LS. Toutefois, des apprenants d'autres LS, (ceux du programme ESF, par exemple) utilisent les mêmes procédés. Le transfert du polonais ne peut donc pas être la seule explication.

Nos résultats confirment l'ordre d'acquisition des SN établi par Klein & Dittmar (*op. cit.*) que nous pouvons représenter de la façon suivante :

- Ø N / ADJ + N / NUM + N  
*Ø chien ; petit chien ; un chien* [NUM]
- DET + N  
*un / le chien*
- DET + ADJ + N  
*un / le petit chien*

Le développement de la structure interne du SN va de pair avec la complexification syntaxique des énoncés.



## CONCLUSION



## Discussion et mise en perspective

Les analyses empiriques de la partie précédente nous ont montré une évolution des compétences (intra)discursives avec l'âge, en ce qui concerne les enfants, et avec le niveau de compétences linguistiques, pour ce qui est de l'acquisition adulte. À présent, nous allons tenter de synthétiser les résultats obtenus afin de démontrer l'incidence de l'âge, donc du développement cognitif du locuteur, ainsi que de la langue sur l'acquisition. L'acquisition de l'enfant – premier type d'apprenant pris en considération – sera examinée en fonction de deux variables – âge et langue (1.). L'incidence du développement cognitif sur les choix langagiers pratiqués sera exemplifiée à travers la comparaison de l'acquisition d'une même langue, le français en l'occurrence, par l'apprenant enfant et adulte (2.1.). Nos résultats seront mis en perspective par rapport aux études antérieures. Une caractéristique générale de ces deux types d'acquisition sera dégagée dans (2.2.) pour conclure cette partie. Des problèmes et/ou questionnements moins spécifiques à l'acquisition seront présentés dans la conclusion générale.

### 1. L'acquisition de l'enfant

#### 1.1. L'incidence de l'âge sur l'acquisition

##### Les enfants francophones

L'évolution des compétences en français L1 s'observe tout d'abord par la longueur des récits des enfants, même s'ils restent en deçà de la longueur des récits adultes : 18,9 → 33,2 → 43,9 → 98,7 énoncés en moyenne. Les différences intra-groupes sont par contre moins importantes que chez les adultes (écart type respectivement 11,9 → 10,9 → 14 → 44,8). Cette évolution est également visible dans l'exhaustivité des épisodes, au vu du nombre de mentions des entités inanimées (*cf.* tableaux qui reprennent le marquage local des SN référant aux entités inanimées).

Du point de vue des règles formelles, tous les enfants de 4 ans les maîtrisent, aussi bien au niveau du SN qu'au niveau phrastique : le N est précédé d'un déterminant et la



structure syntaxique dans laquelle le SN s'insère est formellement correcte. Les rares occurrences de formes incorrectes concernent le marquage (ou l'accord) du (en) genre : *un\* échelle, une chaussure* → *le\**. Ces formes persistent à 7 et 10 ans (*l'autre chaussure* → *le\** ; *la\* patin ; l'échelle* → *le\**). La reprise d'un substantif féminin par un pronom masculin rappelle la même tendance à l'invariabilité constatée par Frei (1929 : 145) : « cette distinction formelle est inutile là où un substantif déjà caractérisé en genre est repris par un représentant [...] ». Le français avancé<sup>102</sup> supprime souvent la différence dans ce cas : *Ma femme il est venu* ».

Par ailleurs, l'appellation de l'entité PATIN est plus adéquate à partir de 7 ans – les enfants plus jeunes l'appellent *chaussure, botte*.

Quant à l'introduction des référents, les problèmes relèvent de l'inadéquation de la forme (correcte) au contexte – l'article défini ou le SN disloqué sont inappropriés pour introduire un référent inconnu de l'interlocuteur. Ces emplois idiosyncrasiques concernent les deux référents animés chez les enfants de 4 ans et le deuxième référent chez les enfants plus âgés. Les introductions en topique sont inappropriées vis-à-vis des règles de contextualisation, en l'absence de marquage local adéquat. Le marquage inapproprié de l'accessibilité du référent lors de son introduction concerne également quelques entités inanimées, dans tous les groupes d'âge.

L'ancrage du récit ne pose plus de problème à 7 ans. Le premier référent est introduit avec le SN indéfini et en focus. Parallèlement, on observe une évolution par rapport à la structure employée : une diminution des occurrences de l'existentiel *il y a* au profit du présentatif *c'est*, sans toutefois employer *c'est l'histoire de*, largement utilisé par les adultes. Certaines structures sont spécifiques aux enfants : l'introduction sans aucune structure syntaxique (étiquetage) ou avec un verbe de perception (4 ans et 10 ans).

Au niveau des relations sémantiques entre les deux protagonistes, elles ne sont marquées systématiquement qu'à 10 ans. Les enfants de 10 ans établissent un rapport sémantique de statut entre les référents à travers l'appellation du GARÇON par *copain, maître, maîtresse*. C'est également à cet âge qu'ils emploient systématiquement le possessif, le SN étendu et l'apposition (premières occurrences) lors des introductions.

Le tableau suivant résume les **tendances** observées chez les enfants francophones par rapport aux règles formelles et communicationnelles (contextualisation) :

---

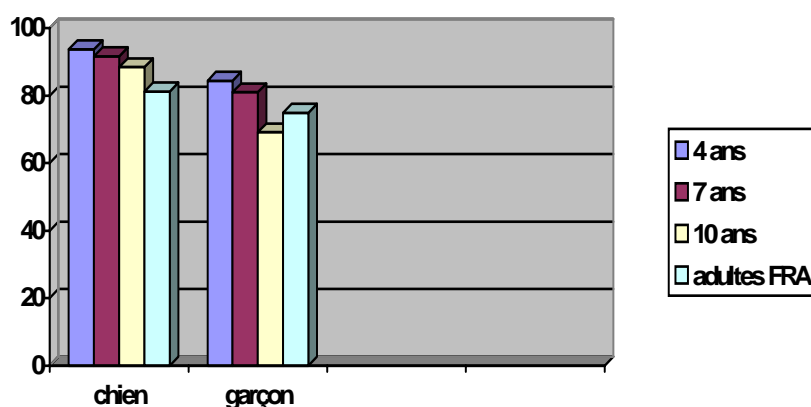
<sup>102</sup> Qui s'écarte de la norme traditionnelle (cf. Frei *op. cit.* : 31-32).

Introduction FRA L1	Marquage local			Marquage global		
	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe
4 ans	+	-	- possessif	+	-	<i>il y a</i> <i>je VO</i> <i>étiquetage</i>
7 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	- possessif	+	- 2 <sup>e</sup> référent	<i>c'est</i>
10 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	+ possessif	+	- 2 <sup>e</sup> référent	<i>je VO</i> <i>étiquetage</i>

Tableau 1

Les réintroductions des référents se font d'abord, chez les plus jeunes, directement en topique, les entités animées sont en effet peu fréquentes en focus. Avec le développement de la subordination et de la pronominalisation cette tendance diminue avec l'âge, même si la forte présence des deux entités en topique persiste à tous les âges, ce qu'illustre le graphique suivant :

LA PRÉSENCE DES ENTITÉS ANIMÉES EN TOPIQUE



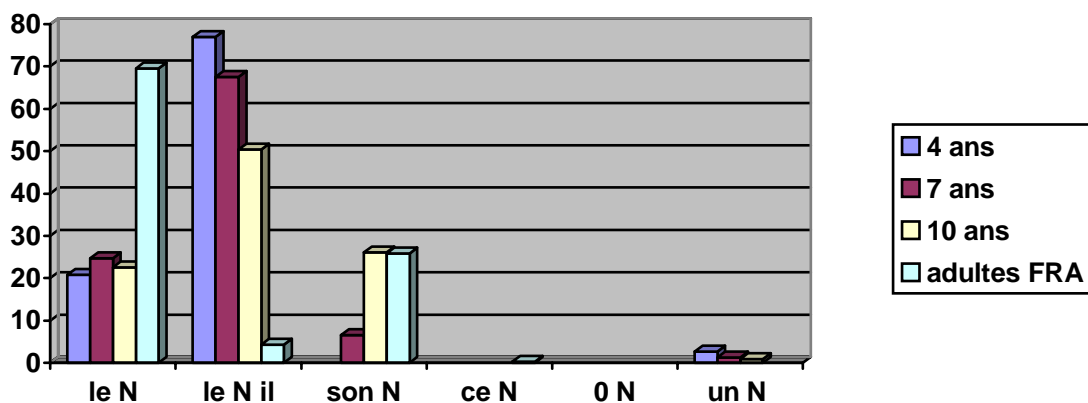
Graphique 1

Nous pouvons observer une légère diminution de la présence du CHIEN en topique, qui y est néanmoins plus présent que chez les adultes. Par contre, le GARÇON est moins souvent présent en topique chez les enfants de 10 ans par rapport aux adultes. En effet, le récit des

enfants de 10 ans se concentre plus autour d'une entité animée en topique, le CHIEN en l'occurrence.

Le marquage local des SN reflète également une évolution, notamment en ce qui concerne les dislocations, typiques à l'oral mais inappropriées dans le récit<sup>103</sup>, dont le nombre diminue légèrement, ainsi que l'apparition progressive du possessif à 7 ans :

#### LE MAINTIEN ET LA RÉINTRODUCTION DES ENTITÉS ANIMÉES : MARQUAGE LOCAL



Graphique 2

En ce qui concerne les formes pronominales employées pour maintenir la référence, le pronom (S) est majoritaire dans tous les groupes d'âge. Les autres formes apparaissent timidement, à savoir le relatif (S) dès 4 ans, et l'anaphore Ø à partir de 7 ans. Le maintien élargi n'est pas explicitement marqué, comme le font systématiquement les adultes, à l'exception des occurrences uniques chez les enfants de 7 et 10 ans.

Les problèmes observés par rapport au maintien et à la réintroduction des référents sont également liés à l'appariement forme – fonction, cette fois-ci des pronoms. Il s'agit de l'absence de marquage au moyen d'une forme nominale du changement de topique. Les emplois inappropriés concernent 12,4% des pronoms (S) chez les enfants de 4 ans, et une

<sup>103</sup> L'emploi des formes disloquées est en effet non-conforme à l'usage adulte. La différence entre les adultes et les enfants relève ici de la maîtrise du registre. Nous y reviendrons *infra*.

nette diminution ensuite chez les enfants de 7 ans : 3,4% (dans un seul récit) et 6,8% chez les locuteurs de 10 ans dont le récit est plus long et dominé par l'entité CHIEN en topique.

Un autre problème a trait à la complémentation du verbe. Les plus jeunes enfants ont des difficultés à gérer soit des énoncés avec plus de deux entités, soit la complémentation de certains verbes qui nécessitent (dans certains contextes) un circonstant ou une subordonnée. Ces difficultés sont quasi inexistantes à 10 ans.

### Les enfants polonophones

Comme chez les enfants francophones, l'évolution des compétences en polonais L1 est de prime abord visible par rapport à la longueur des récits : 11,3 → 22,1 → 49,9 énoncés en moyenne. Les enfants de 10 ans font des récits plus longs que les adultes (37,6 énoncés), avec toutefois de plus grandes différences intra-groupes (écart type respectivement 26,6 et 19,7).

Les récits sont également de plus en plus étoffés en regard de la présence des entités inanimées.

À 4 ans, les règles formelles sont maîtrisées : le marquage casuel est en place, la morphologie verbale fonctionne sans anomalies, ainsi que l'accord en genre et en nombre des pronoms.

En ce qui concerne l'introduction des référents animés, compte tenu du fait que le marquage local aussi bien que le marquage global sont facultatifs en polonais, les difficultés rencontrées sont différentes par rapport aux apprenants du français.

Le marquage local de l'accessibilité du référent étant facultatif, les enfants n'ont pas de contraintes au niveau du SN. La plupart des N sont sans aucun déterminant. Cependant, l'indéfini apparaît à 4 ans (corpus annexe), et cela quel que soit le statut informationnel du référent nouvellement introduit. Les enfants plus âgés se conforment à la régularité des adultes qui en font l'économie. L'indéfini est aussi présent dans des SN référant aux entités inanimées chez les enfants de 10 ans, conformément aux usages adultes.

Les problèmes concernent principalement l'emploi d'une forme pronominale ou Ø (ou de la structure SOV) lors de l'introduction du deuxième référent par les locuteurs de 4 et 7 ans. Parallèlement, le démonstratif accompagne certaines introductions des référents dans le corpus annexe (4 ans) et une à 10 ans (deuxième référent). D'une façon générale, l'emploi du démonstratif reflète une tendance claire (*cf.* graphique 4 *infra*) chez les enfants et traduit un trait spécifique du polonais parlé.

Dans tous les cas, il s'agit de l'inadéquation d'une forme grammaticalement correcte au contexte.

Chez les plus jeunes, les introductions en topique sont très fréquentes, mais conformes aux usages adultes. Il s'ensuit que l'ancrage du récit ne pose pas de problème à l'âge de 4 ans en regard de la structure dans laquelle s'insère le SN introduisant le premier référent. En revanche, le nombre d'introductions en focus augmente avec l'âge : VS, dès 7 ans, et par rapport à un topique *film* (à 10 ans).

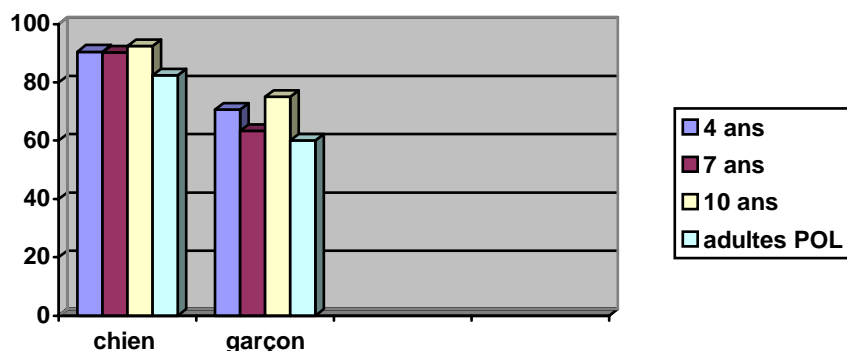
Les relations sémantiques entre les référents sont systématiquement marquées dès 7 ans : usage du possessif et appellation du GARÇON par *właściel* <propriétaire>, *pan* <maître>, *opiekun* <protecteur>. Les constructions électives apparaissent à 10 ans, mais les appositions sont encore absentes à cet âge. Le tableau ci-dessous récapitule ces **tendances** :

Introduction POL L1	Marquage local			Marquage global		
	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe
4 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	- possessif	+	+	SV
7 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	+ possessif	+	+	SV : 1 <sup>er</sup> référent ; VS
10 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	+ possessif	+	+	T - film

Tableau 2

Quant à la disposition des entités animées en fonction du statut informationnel, topical ou focal, le CHIEN domine de par sa présence forte en topique, contrairement au GARÇON. Ce dernier est cependant plus souvent présent en topique par rapport aux adultes, surtout à 10 ans. En effet, le récit des enfants de 10 ans est organisé autour des deux protagonistes en topique – cela expliquerait en partie la longueur de leur récit :

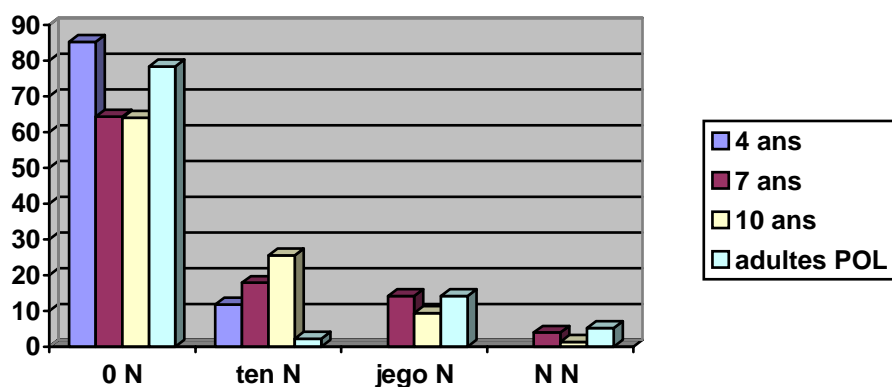
## LA PRÉSENCE DES ENTITÉS ANIMÉES EN TOPIQUE



Graphique 3

Nous avons déjà signalé la présence du démonstratif lors des premières mentions des référents. Il est présent dans l'ensemble des récits et sa présence va en croissant avec l'âge des enfants (les adultes se conformant au genre discursif l'utilisent peu). Le graphique suivant illustre également l'usage systématique du possessif, dès 7 ans, ainsi que la présence des constructions électives :

## LE MAINTIEN ET LA RÉINTRODUCTION DES ENTITÉS ANIMÉES : MARQUAGE LOCAL



Graphique 4

Le maintien de la référence en topique est principalement assuré par l'anaphore  $\emptyset$ , dans tous les groupes d'âge. Le relatif, très peu fréquent, n'apparaît qu'à 10 ans. Les autres formes pronominales, à savoir le pronom (S) et (O) sont employées à partir de 7 ans. Le pronom (S) marque des changements référentiels chez des enfants ayant opté pour des

protagonistes de sexes opposés, contrairement aux adultes qui l'emploient pour marquer le contraste. Certains des emplois du pronom (S) sont inappropriés puisque pas assez explicites pour marquer un nouveau topique : 1\*/2 suite aux étayages à 4 ans, 1\*/12 à 7 ans et 4\*/22 chez les 10 ans. L'usage du pronom (O) est massivement attesté chez les 10 ans pour maintenir la référence au CHIEN dans des constructions impersonnelles ou ayant une entité inanimée comme sujet. Le maintien élargi est explicitement marqué à 10 ans.

Les anomalies concernent principalement l'absence de marquage du changement de topique. Il s'agit du problème d'appariement forme – fonction du pronom (S), comme nous l'avons signalé *supra*, et de l'anaphore Ø : 20 % à 4 ans, 8,2 % à 7 ans et 4,4 % à 10 ans.

La complémentation du verbe pose également quelques difficultés, comme chez les enfants francophones, surtout à 4 et 7 ans.

## 1.2. L'incidence de la langue sur l'acquisition

### Le français et le polonais L1

Les propriétés typologiques des langues étudiées ont inévitablement un impact sur les choix pratiqués par les apprenants. Dans les deux groupes d'enfants, on observe une acquisition progressive des fonctions (intra)discursives, mais les formes employées à cette fin dépendent de la façon dont la langue particulière les exprime.

Au niveau du marquage local, les (ré)introductions des référents en français nécessitent un déterminant (indéfini ou défini), qui est facultatif en polonais.

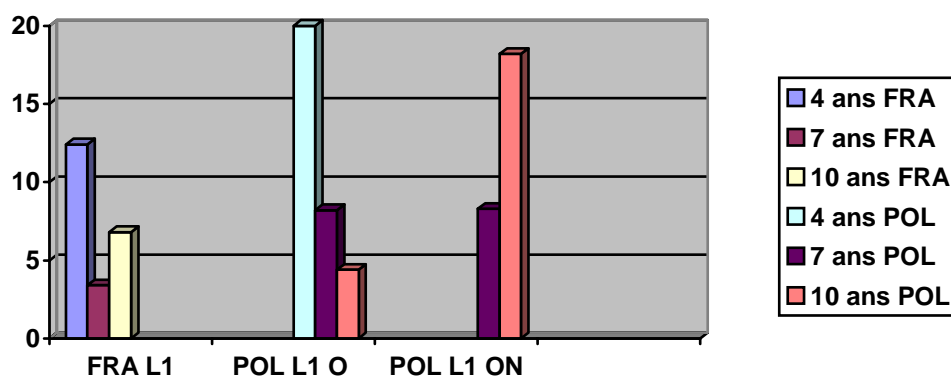
Les formes inappropriées pour introduire les nouveaux référents sont diamétralement opposées dans les deux langues. Il s'agit de SN pleins avec l'article inapproprié en français et, en polonais, d'une part, de formes pronominales ou Ø, n'ayant donc pas de contenu sémantique/référentiel, et d'autre part de SN avec le démonstratif (4 ans – corpus annexe et 10 ans – 1 occ.). Cette différence entre les formes inappropriées sémantiquement **pleines** ou **vides**, a été observée par Smoczyńska (1992).

L'adéquation des configurations syntaxiques employées pour introduire le premier référent en français est fortement déterminé par les usages des adultes francophones qui se conforment aux exigences du récit, genre discursif plutôt formel : *c'est (l'histoire de) ...qui*. Chez les enfants, l'existentiel *il y a*, quasiment absent dans le corpus adulte, est plus productif que le présentatif *c'est*. Ce dernier devient fréquent à 7 ans, sans pour autant être systématiquement suivi d'une relative, ni de *l'histoire de*. Les travaux de Hickmann (2003) témoignent d'une adaptation graduelle de la production des enfants aux genres discursifs.

Les enfants polonophones n'ont pas de contraintes à ce niveau, étant donné une grande variabilité des modes d'introduction chez les adultes.

Le maintien de la référence en topique est majoritairement marqué par le pronom (S) en français et par l'anaphore  $\emptyset$  en polonais (et par le pronom (S) *on* à partir de 7 ans). Ces formes sont également employées à mauvais escient au moment des changements de topique :

APPARIEMENT FORME – FONCTION DU PRONOM (S)\* EN FRANÇAIS,  
ET DE L'ANAPHORE  $\emptyset$ \* ET *ON*\* EN POLONAIS



Graphique 5

Globalement, les emplois inappropriés des formes utilisées dans les LC spécifiquement pour maintenir la référence diminuent : *il\**,  $\emptyset*$ . Cette diminution, entre 4 et 7 ans, est plus importante en polonais. On observe toutefois des particularités à 10 ans - une augmentation (par rapport aux enfants de 7 ans) de *il\** chez les enfants francophones dont le récit, rappelons-le, est principalement organisé autour du CHIEN en topique. Le choix de cette perspective aurait une incidence sur l'adéquation de la forme employée au contexte. Certains emplois du pronom *on* en polonais, qui sert habituellement à marquer le contraste, sont également inappropriés, surtout à 10 ans dont le récit est plus long que celui des adultes et centré sur les deux entités en topique. Nous n'avons pas tenu compte des deux occurrences de *on* chez les enfants de 4 ans.

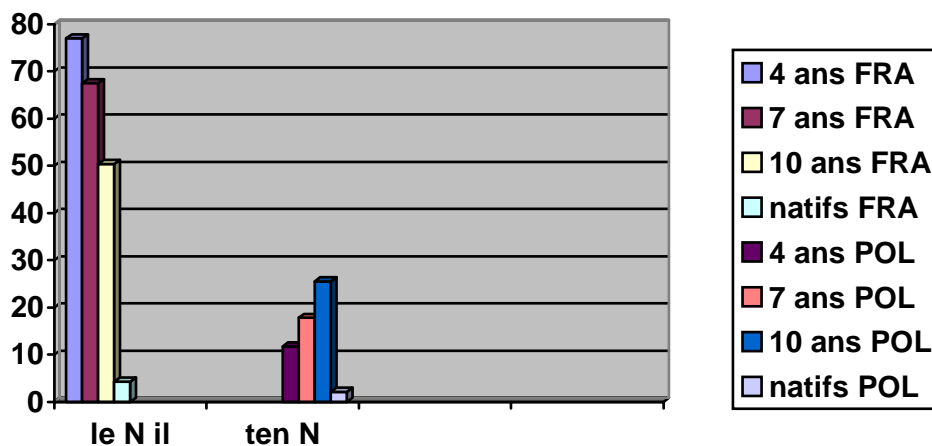
Les formes/configurations syntaxiques employées reflètent donc chacune une propriété typologique de la langue que l'enfant acquiert. Celles qui ont des fonctions plus spécifiques sont moins fréquentes, et apparaissent et/ou sont employées à bon escient tardivement : procédés de clivage, anaphore  $\emptyset$  en français ; ordre OVS, pronom (S) en



polonais. Cette tendance confirme le principe acquisitionnel selon lequel une forme apparaît avant que l'enfant ne soit capable d'exprimer ses diverses fonctions.

Par ailleurs, la variété orale est très présente dans le récit des enfants. Il s'agit de dislocations en français et du démonstratif en polonais. Cependant, tandis que les enfants francophones se conforment de plus en plus au genre discursif produit, chez les enfants polonophones, la variété orale se manifeste plus fortement avec l'âge :

#### LA VARIÉTÉ ORALE DANS LE RÉCIT



Graphique 6

Parallèlement, au vu des différences dans l'ordre d'acquisition/apparition de certains éléments, on pourrait discuter de l'influence de la spécificité de la langue sur le développement cognitif. Comme nous l'avons signalé dans la partie théorique (3.2.2.), la langue filtre et/ou canalise l'information et oblige le locuteur à prêter plus ou moins attention à différents aspects de la réalité (l'extra-linguistique). L'enfant en acquérant sa LM comprend et intègre progressivement différents concepts à travers la forme linguistique et (ré)élabore par-là de nouvelles catégories de pensée. Une langue plutôt synthétique, comme le polonais, faciliterait l'expression des relations sémantiques/hierarchiques entre les référents (marquage casuel). Le français compense l'absence de marquage casuel par un ordre des mots plus grammatical (en l'absence de dislocations), contrairement au polonais où l'ordre des constituants est plus pragmatique. En revanche, l'absence d'articles rendrait les polonophones moins perméables au concept de l'identifiabilité/accessibilité. Le marquage obligatoire de la Définitude en français sensibiliserait plus le locuteur francophone à la nécessité de signaler

l'accessibilité du référent et partant, à prendre en compte les connaissances partagées ou pas avec l'interlocuteur.

### *La mise en perspective*

Même si le système de la langue influe sur les usages langagiers de l'enfant et sur la base cognitive déjà établie, la grammaticalisation acquisitionnelle dépend du développement cognitif général. D'une façon générale, un enfant de 4 ans maîtrise déjà la morphosyntaxe de sa LM – il ne commet plus d'erreurs grammaticales. En revanche, certaines fonctions des formes disponibles s'acquièrent graduellement. À mesure que l'enfant prend en compte le contexte, c'est-à-dire le lieu et l'interlocuteur, il acquiert la fonction indexicale du langage.

Nos résultats confirment ceux des études antérieures sur le décentrement progressif des opérations de référenciation (Kail & Hickmann 1992, Hickmann 2003, Berman & Slobin 1994, par exemple). Les enfants de 4 ans ignorent l'interlocuteur et cela se traduit dans des introductions de nouveaux référents avec des SN définis ou par des formes pronominales ou Ø en polonais. Cependant, les enfants polonophones n'ayant pas de contraintes ni au niveau local, ni au niveau global, ils ne rencontrent pas de difficultés par rapport à l'ancrage du récit. Autrement dit, les introductions du premier référent avec un N nu et quel que soit son statut informationnel sont appropriées. La prise en considération des connaissances non partagées avec l'interlocuteur émerge à 7 ans. Dans les deux langues, l'ancrage du récit ne pose pas (plus) de problème, même si les structures employées diffèrent des usages adultes. Les difficultés perdurent pour introduire le deuxième référent, et cela également à 10 ans, mais dans une moindre mesure. Cette tendance observée dans notre corpus relativise quelque peu les résultats des études citées sur l'intégration complète du concept de la connaissance partagée ou non à 10 ans.

De même, l'utilisation des pronoms ou de l'anaphore Ø, chargés d'assurer la cohésion discursive, évolue avec le développement cognitif des enfants. La chaîne référentielle devient de moins en moins ambiguë – les changements de topique sont marqués plus explicitement avec l'âge. Les emplois inappropriés sont cependant toujours présents, dont certains en hausse, chez les enfants de 10 ans.

Il faut également remarquer que les tentatives de construction du discours se centrent chez les enfants de 4 ans autour du **topique**, et que la gestion du topique dans notre corpus n'est toujours pas maîtrisée à 10 ans. Ceci explique peut-être une différence remarquable entre les productions enfantines et adultes : chez les enfants, on observe moins de mouvement

F → T ou T → F. Nous rejoignons ainsi par un autre biais l'étude classique de Karmiloff-Smith (1981) sur l'organisation du récit enfantin autour d'un topique principal. Toutefois, les différences résultent d'un support plus long et plus complexe, dominé par deux protagonistes, ce qui complique la tâche de l'enfant. Contrairement à l'étude de Karmiloff-Smith qui parle de la stratégie du sujet thématique à 6/7 ans, les enfants de notre corpus l'utilisent encore à 10 ans.

## 2. La comparaison de l'acquisition de l'enfant et de l'adulte

### 2.1. L'acquisition du français par l'apprenant adulte en regard de l'acquisition enfantine

L'avantage de l'apprenant adulte vis-à-vis de l'enfant est de pouvoir s'appuyer dès le début de l'acquisition sur différents ensembles de connaissances : règles et contraintes de la communication linguistique, moyens formels de la LM et catégories sémantiques et cognitives sous-tendues. Il s'ensuit que sa tâche est essentiellement linguistique (*cf.* 3.3.).

À observer la longueur des récits des apprenants adultes, nous avons pu constater une évolution qui les situe, en tenant compte de ce critère, au niveau des enfants de 4 ans pour les débutants et de 10 ans pour les avancés. Cependant, les différences intra-groupes sont moins importantes (écart type : 7,2 et 9,7) et les productions reflètent tout d'abord un niveau de compétences purement linguistiques. En outre, à la différence des enfants plus jeunes, le récit des débutants est compréhensible, bien que rudimentaire. Les relations sémantiques sont marquées dès le niveau débutant (*ami, son ami*).

Les difficultés rencontrées résultent du manque de moyens formels.

En ce qui concerne l'introduction des référents, les anomalies liées au marquage local pour marquer l'accessibilité du référent persistent même au niveau avancé. Chez les débutants, l'article est peu présent, et il s'agit surtout du défini. Par conséquent, l'introduction des deux référents pose un problème au niveau formel, et partant communicationnel. Les avancés, ayant déjà acquis la définitude, marquent systématiquement l'accessibilité du référent : indéfini → information nouvelle, défini → information ancienne. Les difficultés rencontrées concernent le premier référent et sont liées à l'ancrage du récit dans le contexte. Cependant, elles résultent plus d'un problème de complémentation du verbe/nom qu'elles ne reflètent un marquage inapproprié de l'accessibilité du référent.

Le marquage global correspond plus aux usages natifs dès le niveau débutant. Les nouveaux référents sont introduits en focus dans la plupart des récits et dans les deux groupes d'apprenants. Néanmoins, la structure linguistique qui les encode diffère souvent de celle employée par les natifs, aussi bien chez les débutants que chez les avancés (*je VO / film VO ; VS*). Les mêmes structures sont également employées par les enfants francophones (*je VO*) ou polonophones (*film VO, VS*).

Parallèlement, les introductions en topique persistent même au niveau avancé. Leur présence pourrait s'expliquer par l'influence de la LS où ce procédé est fréquent et/ou par la connaissance du protagoniste (introductions en topique avec le nom propre).

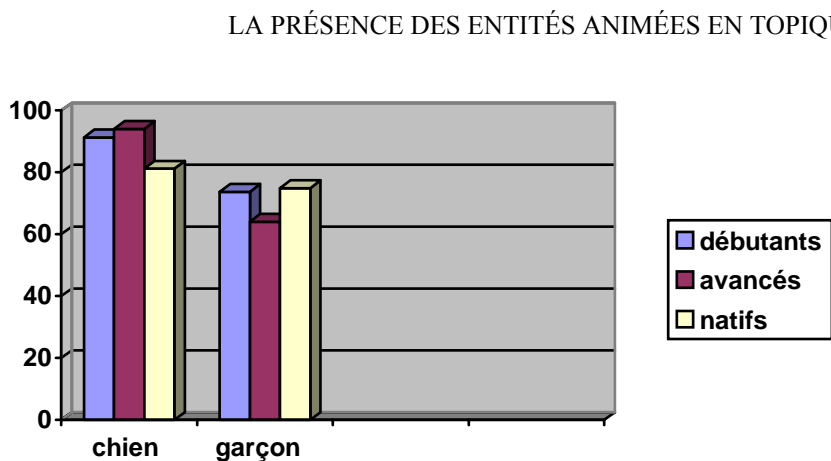
Le tableau suivant compare les introductions des apprenants enfants et adultes du point de vue de l'adéquation aux règles formelles et communicationnelles :

Introduction FRA L1 / L2	Marquage local			Marquage global		
	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe	règles formelles	règles de contextualisation	spécificités du groupe
4 ans	+	-	- possessif	+	-	<i>il y a</i> <i>je VO</i> <i>étiquetage</i>
7 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	- possessif	+	- 2 <sup>e</sup> référent	<i>c'est</i>
10 ans	+	- 2 <sup>e</sup> référent	+ possessif	+	- 2 <sup>e</sup> référent	<i>je VO</i> <i>étiquetage</i>
débutants	-	-	+ possessif	-	- 1 <sup>er</sup> référent	<i>je VO</i> <i>VS</i>
avancés	+	- 1 <sup>er</sup> référent	+ possessif	+	+	<i>T : film</i>

Tableau 3

La différence fondamentale entre les deux types d'acquisition provient du manque de maîtrise des règles formelles au niveau débutant, contrairement aux enfants de 4 ans. Nous avons donc des **emplois inappropriés** (le\* N) chez les enfants, et des **emplois** et des **formes inappropriées** (Ø\* N) chez les adultes. Les adultes ont des difficultés par rapport à l'ancrage du récit (introduction du premier référent), à l'inverse des enfants qui en ont la maîtrise dès 7 ans. Leurs difficultés se situent par rapport à l'introduction du deuxième référent : introduction en topique et/ou avec le SN défini.

En outre, la présence des entités en topique diffère fortement par rapport aux natifs. Chez les avancés, le récit est organisé autour du CHIEN en topique, au détriment du GARÇON qui est plus souvent en focus, donc présenté plus souvent en tant que patient/bénéficiaire. Cette tendance les rapproche des enfants francophones de 10 ans. Le graphique suivant compare l'organisation du récit chez les natifs et chez les apprenants adultes :



Graphique : 7

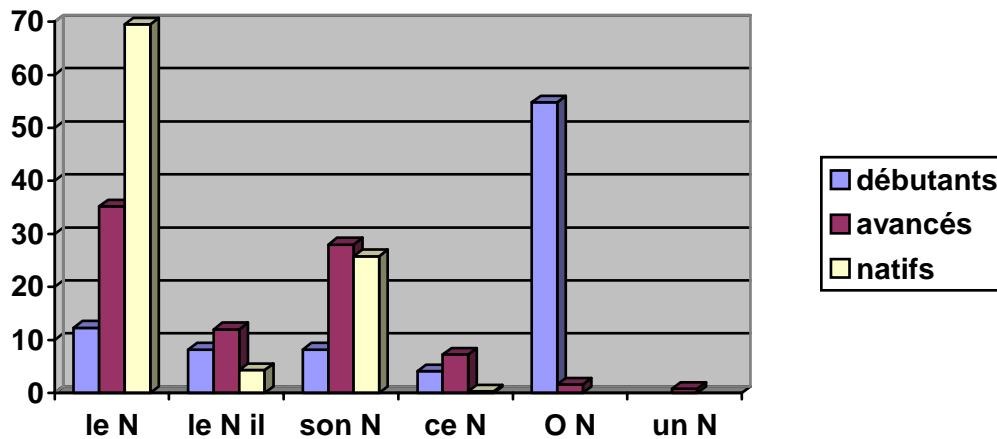
Les relations sémantiques/anaphoriques sont par ailleurs marquées explicitement par le possessif *son N* dès le niveau débutant, ce qui diffère par rapport aux enfants de 4 ans.

Et c'est le choix du déterminant du nom qui différencie les apprenants (avancés) des natifs et des enfants, vu que les structures syntaxiques qui encodent le mouvement référentiel sont proches de la « norme ». On observe le sur-marquage du topique par des formes disloquées (dont la forme est souvent différente par rapport aux natifs : *son N il, ce N il*) et le démonstratif qui signale explicitement l'accessibilité du référent. Son emploi excessif pourrait refléter le souci de la clarté quant à l'accessibilité du référent ou provenir de la LS où ce procédé est fréquent à l'oral. Remarquons toutefois que les adultes polonophones de notre corpus ont rarement recours à ce procédé – 3,89 %. Les dislocations sont moins fréquentes chez les apprenants adultes que chez les enfants, mais cette tendance s'explique par l'usage du nom propre qui est peu souvent disloqué.

Le sur-marquage a été signalé dans les travaux de Hendriks (2003, résumé), par exemple.

Le graphique ci-après, qui reprend le marquage local des SN, illustre les différences par rapport aux adultes natifs :

LE MAINTIEN ET LA RÉINTRODUCTION DES ENTITÉS ANIMÉES : MARQUAGE LOCAL



Graphique 8

Quant aux formes pronominales, elles se diversifient chez les avancés, tout en restant quantitativement inférieures par rapport aux natifs – leurs récits sont en effet plus courts. Par ailleurs, des problèmes d’attribution de la référence (il\*) n’existent pratiquement pas (1,5 %), mais le SN lexical sert dans certains cas à maintenir la référence, comme chez les débutants. Les formes erronées sont liées au non-respect de la rection du verbe (*lui\* aider*) ou de l’accord en genre avec le N source. L’accord erroné en genre concerne également le SN lui-même : accord déterminant – N. Il s’agit donc de problèmes relevant des règles formelles, contrairement aux enfants où les problèmes se situent majoritairement par rapport aux règles de contextualisation.

En outre, la complémentation du verbe ne pose pas de difficultés aux apprenants adultes qui, encore à ce niveau, optent pour une sur-explicitation (sur-marquage) de la référence : maintien d’une entité inanimée avec un SN plein dans des énoncés consécutifs, par exemple.

Pour récapituler, les difficultés à gérer efficacement les entités dans le récit peuvent être expliquées par le fait que les apprenants en L2 sont (trop) occupés par des **problèmes de formulation** – ils doivent prendre en compte les traits intrinsèques du N qui désigne le

personnage (singulier ou pluriel, masculin ou féminin), la fonction syntaxique de l'expression référentielle, et décider de son statut informationnel (topical, focal). La forme du SN utilisé en contexte doit permettre à l'interlocuteur de récupérer l'ensemble de ces informations. Les adultes connaissent, de par leur expérience en LM, l'importance du concept des connaissances partagées ou pas avec l'interlocuteur et optent, contrairement aux enfants, plutôt pour le sur-marquage de la référence pour prévenir toute ambiguïté.

De plus, l'absence d'articles en polonais influe(ra)it sur leur acquisition en français. La Définitude n'ayant pas le même degré d'importance dans les langues étudiées, l'apprenant polonophone doit saisir dans la LC son importance et acquérir les moyens formels appropriés pour l'exprimer. Il doit donc réajuster l'expression grammaticale de ce concept.

Ainsi, nous pouvons dire que les difficultés rencontrées par les adultes s'expliquent en terme de **coût cognitif** (surcharge cognitive), contrairement à l'acquisition de l'enfant où ces difficultés proviennent du **développement cognitif**.

## 2.2. Caractéristique générale de l'acquisition de l'enfant et de l'adulte

Compte tenu des caractéristiques des langues étudiées, notre étude a démontré que les jeunes enfants ne commettent pratiquement plus de fautes de grammaire à 4 ans, contrairement aux apprenants adultes dont les difficultés concernent principalement les formes linguistiques. Les principaux problèmes constatés peuvent être résumés en trois points :

- Marquage de l'accessibilité du référent : l'appariement forme-fonction des déterminants, pronoms et Ø
- Complémentation du verbe
- Fréquence des formes SN + pro, du démonstratif *ce/ten* et des pronoms en POL

Les emplois idiosyncrasiques chez les enfants concernent tous le manque de maîtrise des règles communicationnelles lié aux facteurs cognitifs. Nous avons affaire à ce que Corder (1971) a appelé des "*covert errors*" – des formes grammaticalement correctes mais inappropriées en contexte. Les contextes d'utilisation de ces formes ne permettent pas de présupposer leur référent car il n'est pas immédiatement récupérable du contexte. L'enfant

n'est pas capable, et cela jusqu'à 7 ans, de prendre en compte l'interlocuteur, autrement dit, d'adopter une perspective autre que la sienne. Il acquiert progressivement les différentes fonctions associées aux articles et aux formes pronominales ou Ø. Les capacités linguistiques et cognitives se développent donc simultanément chez l'enfant qui apprend sa LM.

En revanche, l'apprenant adulte apporte à la TVC qu'il doit accomplir des capacités cognitives plus ou moins universelles grâce à son expérience en LM. Il a la possibilité d'effectuer un transfert conceptuel par rapport à la tâche et ainsi adopter la perspective de son interlocuteur. L'analyse des récits des débutants nous a permis de constater, et de confirmer les résultats d'autres études (projet ESF, par exemple), que les adultes savent utiliser le peu de moyens formels à leur disposition pour construire le récit de manière compréhensible pour l'interlocuteur, bien que peu synthétique, en mettant en place les règles de contextualisation. Leur stratégie est, en simplifiant quelque peu, de réserver une forme – Ø – pour les contextes où le référent est immédiatement récupérable, et une autre forme – un SN lexical – pour les contextes où il faut davantage le spécifier. Les apprenants adultes se trouvent face à une surcharge cognitive : la maîtrise de leur système linguistique les oblige à planifier le discours d'une manière minimale (*cf.* « traitement prototypique », Watorek 1996).

Parallèlement, les problèmes rencontrés sont fortement dépendants des langues à acquérir et de la LS dans le cas de l'acquisition L2. L'absence d'une forme dans la LS semble influencer sur la façon de concevoir certaines fonctions, notamment sur la nécessité de marquer en français l'accessibilité du référent. Les apprenants polonophones, mêmes avancés, n'y sont pas toujours sensibles. Malgré cela, le transfert ne peut pas être l'unique explication : les apprenants d'autres LS utilisent les mêmes procédés (mentionnés ci-dessus).

Pour résumer, le marquage de l'accessibilité du référent reflète un problème de sous-spécification chez les apprenants enfants, à l'inverse des adultes qui optent plutôt pour une sur-spécification, afin de contrecarrer d'éventuelles ambiguïtés référentielles.

Un autre cas de sous-spécification concerne la complémentation du verbe dans les productions des enfants, lorsqu'il y a plusieurs entités impliquées dans le procès. Il s'agit de l'absence de complément d'objet ou de circonstant avec certains verbes. Nous émettons l'hypothèse que c'est le résultat d'une régularité non-adulte, par rapport aux règles de contextualisation, constatée dans ces productions pour le mouvement  $F \rightarrow F$  : « laisser l'entité en F implicite lorsqu'elle est immédiatement récupérable du contexte ». Notons cependant que le référent n'est pas toujours facilement inférable – d'où des difficultés d'interprétation.



Par ailleurs, les apprenants utilisent certaines formes bien davantage que les adultes natifs. C'est le cas des dislocations en français, du démonstratif et du pronom sujet en polonais. À 7 ans, les Polonais emploient le pronom contrastif plutôt que Ø, peut-être dans une première tentative, non entièrement réussie, pour compenser le mauvais emploi de Ø. Le pronom en polonais, tout comme la forme SN + pro en français, remplissent une autre fonction dans la production enfantine que chez les adultes, à savoir de signaler un changement de personnage en topique. Il y a sur-emploi de ces moyens linguistiques car les enfants n'ont pas encore acquis la restriction d'emploi qui est de réserver ces moyens à des contextes de contraste. L'emploi du démonstratif, trait spécifique du polonais parlé, va croissant chez les enfants polonophones, contrairement aux adultes qui, se conformant à un registre plutôt formel du récit, l'utilisent peu. C'est également le cas des adultes francophones qui utilisent peu de dislocations dans le récit (*cf.* aussi Hickmann 2003).

Quant aux apprenants adultes, la structure disloquée est également très présente pour marquer des changements de référent. Les apprenants adultes emploient aussi plus fréquemment le démonstratif. Ils semblent ne pas être sensibles aux niveaux de langues, en ce qui concerne la dislocation, et/ou sur-spécifier la référence dans le cas du démonstratif (*cf.* Hendriks *op. cit.*). L'emploi de ce dernier peut également résulter du transfert de la LS.

## Conclusion générale

Il existe peu d'études qui comparent systématiquement l'acquisition de l'enfant et de l'adulte mesurant par-là l'impact des facteurs cognitifs et linguistiques (*cf.* Hendriks *op. cit.*, Hendriks & Hickmann (1998), Watorek *et al. op. cit.*, Dimroth *et al. op. cit.*).

Quant à notre étude, elle a permis de jauger le poids des mêmes facteurs dans l'acquisition du SN, au sens large, c'est-à-dire dans la construction de la référence aux entités dans le récit. Cependant, les réponses aux questions posées au début se sont avérées complexes.

En ce qui concerne l'incidence de l'âge, notre étude montre que l'enfant encode les fonctions grammaticales, tels que le choix des déterminants en fonction des caractéristiques inhérentes du nom et le choix des pronoms en tenant compte de leur fonction syntaxique (schémas de complémentation du verbe), bien avant le marquage du contraste entre

l'information nouvelle et ancienne. Nos résultats confirment ceux des études antérieures (*cf.* Hickmann 2003, par exemple) sur l'acquisition tardive des fonctions intradiscursives, liée à l'immaturation cognitive de l'enfant qui doit mettre en œuvre des opérations concrètes de décentrement et de relativisation qui s'installent progressivement. Cependant, ces fonctions ne sont pas tout à fait acquises à 10 ans. Les problèmes de complémentation du verbe qui se sont dessinés dans nos analyses constituent un phénomène nouveau qui demandera une étude plus approfondie à l'avenir pour discerner plus précisément les contextes dans lesquels les enfants omettent certains compléments.

Néanmoins, les difficultés rencontrées par les enfants sont fortement dépendantes des langues à acquérir. Les langues en offrant une gamme de possibles imposent en effet à l'apprenant certains choix pour s'acquitter efficacement de la tâche. Sans prétendre apporter une réponse à la question de l'influence de la langue sur le développement cognitif, nous pouvons cependant suggérer, au vu des dissemblances dans l'apparition de différents éléments linguistiques dans le récit des enfants, que les caractéristiques typologiques des langues y jouent un rôle certain. Pour adopter une perspective très whorfienne, nous pouvons dire que, dans le domaine de la Définitude, notre langue maternelle (et les autres langues connues) influe sur notre vision du monde.

L'apprenant adulte aborde une LE par le biais de sa LM. L'apprenant polonophone du français doit réajuster sa vision de la Définitude puisque ce concept n'a pas le même degré d'importance dans les deux langues. Il a toutefois la possibilité d'effectuer un transfert conceptuel par rapport à la tâche à accomplir.

Toutes ces conclusions doivent cependant être relativisées étant donné le nombre limité de locuteurs dans chacun des groupes. Nous ne pouvons en effet parler que de tendances, bien que ces tendances nous semblent claires.

Tout au long de ce travail nous avons été confrontée à des problèmes et/ou questionnements plus généraux, moins spécifiques à l'acquisition. Les plus pertinents sont ceux ayant trait à la méthodologie.

Nous avons adopté la méthodologie du projet APN (*cf.* Watorek *et al. op. cit.*) dont le principal mérite est d'avoir choisi la même tâche pour les deux types d'acquisition. La comparaison âge – langue n'est en effet possible que lorsqu'il y a comparabilité des tâches. Nous avons pu comparer les récits des enfants et des adultes dans deux langues différentes. Mais c'est la comparaison à d'autres travaux, ayant adopté des méthodologies différentes, qui s'avère parfois problématique (comme le souligne Hickmann 2000). Le support filmique

(choisi), par exemple, semble poser plus de difficultés aux enfants que des séries d'images. De plus, les difficultés résultent de l'absence du support au cours de la production : l'enfant, lorsqu'il produit le récit, n'y a pas d'accès direct (*cf.* Hendriks *et al.* 2004).

La description du fonctionnement de la détermination nominale dans le cadre de la langue même (en français et en polonais) nous a permis d'éviter une part d'artifice que l'on trouve dans des études faites au point de vue des structures d'une autre langue, appelées par Benveniste (1966) « égocentristes ». Nous n'avons pas voulu parler de **compensation** de l'absence des articles en polonais mais de l'expression de la Définitude dans cette langue, qui, certes, diffère de la définitude grammaticale en français. Cependant, les inévitables rapprochements faits entre ces deux langues, c'est-à-dire des comparaisons égocentristes, nous ont montré que la définitude n'est nullement une situation universelle, ni une condition nécessaire pour exprimer la Définitude sémantico-pragmatique. Les lois qui gouvernent la définitude en français et en polonais sont diamétralement différentes. De plus, la détermination nominale en français a été très souvent étudiée (Wilmet 1986, Karolak, 2004, par exemple), contrairement au polonais qui ne dispose que de peu d'études empiriques à ce sujet. Les travaux de Szwedek (1974, 1981) et Grzegorek (1984.) qui comparent le polonais à l'anglais, associent les différents ordres des mots en polonais au marquage de l'information nouvelle et ancienne : " Position is crucial for the interpretation of a given constituent as given information (coreferential in Szwedek's terminology) and new, contextually unbound part of the sentence (noncoreferential) " (Grzegorek *op. cit.* : 93). Ce rapprochement est, à notre sens, inapproprié et résulte, nous semble-t-il, d'un autre rapprochement : information nouvelle → focus, information ancienne → topique. Nous avons donc tenté de montrer la nécessité de distinguer clairement la référenciation et l'organisation informationnelle comme étant deux niveaux d'analyse distincts. Le premier sert à marquer l'accessibilité du référent – signaler que l'information est nouvelle ou ancienne, le deuxième a trait au statut informationnel topical ou focal du référent. L'analyse de ces deux phénomènes au niveau discursif a permis d'établir quelques corrélations.

Un dernier problème rencontré concerne le modèle de la *quaestio* qui s'est avéré inadéquat pour rendre compte du mouvement référentiel en polonais. Les difficultés sont apparues dans des contextes où nous avons deux entités topicales, et lorsque les locuteurs introduisaient les nouveaux référents indifféremment dans la structure  $\underline{S}V$  ou  $V\underline{S}$  (*cf.* 5.2.1., 5.2.4., 5.2.7.). Une réadaptation du modèle serait souhaitable à l'avenir.

Pour conclure, nous restons consciente qu'aborder dans une même étude des domaines aussi vastes que l'acquisition du langage par l'enfant et l'acquisition d'une langue par l'adulte, et par rapport à deux langues typologiquement éloignées, quoique européennes, donne lieu à des lacunes. Cette étude ouvre cependant des voies à des études ultérieures, plus approfondies, de chaque domaine séparément, afin d'affiner les résultats obtenus ici. Cela reste surtout valable pour le polonais qui dispose de peu d'études à notre connaissance, dans le cadre théorique que nous avons adopté et dans le domaine des entités. Il serait en effet intéressant de faire une étude plus spécifique sur la distribution des indéfinis et d'autres déterminants polonais dans des contextes discursifs plus variés afin de rendre compte du fonctionnement du SN dans un "adjectival genitive language" (cf. C. Lyons 1985, 1986), c'est-à-dire une langue qui exprime séparément la Définitude et la Deixis personnelle.

Par ailleurs, nous avons déjà envisagé d'étudier l'acquisition de la détermination nominale en polonais L2 par des francophones. Cette étude permettra de faire des comparaisons en prenant en considération la variable âge/développement cognitif : POL L1/L2 et langue : FRA L2/POL L2, et de compléter l'étude présente.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M.** (1984). *Le récit*. Paris, PUF.
- Adam, J.-M.** (1992). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris, Nathan.
- Adam, J.-M.** (1994). *Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris, Nathan.
- Adam, J.-M.** (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- Anderson, J. R.** (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Anderson, L.** (1996). « Raconter une histoire en deux langues – la référence aux personnes dans les narrations en français L2 et en suédois L1 ». Mémoire de maîtrise. Département de français et d'italien. Université de Stockholm.
- Applebee, A. N.** (1978). *The child's concept of story : Ages two to seventeen*. Chicago, University of Chicago Press.
- Austin, J.-L.** (1962/70). *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press.
- Bally, Ch.** (1905). *Traité de stylistique française 1 : « La langue parlée et l'expression familière »*. Paris, Klincksieck.
- Bally, Ch.** (1932/65). *Linguistique générale et linguistique française*. Berne, Franck.
- Bamberg, M.** (1987). *The acquisition of narratives*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M.** (1991). *Actions, events, scenes and plots. Language and the constitution of part-whole relationships*. Rice University Conference on Language and its Cognitive Interpretation, Huston, Texas.
- Barthes, R.** (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communications* 8, p. 1-27.
- Bartning, I.** (1997a). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *AILE* 9, p. 9-50.
- Bartning, I.** (1997b) (éd.). « Les apprenants avancés ». *AILE* 9, numéro thématique.

- Bartning, I. & S. Schlyter** (2004). « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». Cambridge University Press, *Journal of French Language Studies* 14, p. 281-299.
- Bates, E. & B. MacWhinney** (1989). « Functionalism and the competition model ». In B. MacWhinney & E. Bates (éds), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. New York, Cambridge University Press, p. 3-76.
- Bédard, E. & J. Maurais** (1983). *La norme linguistique*. Québec et Paris, Conseil de la Langue Française et Le Robert.
- Behaghel, O.** (1923). *Deutsche Syntax*. Heidelberg.
- Bellugi, U. & S. Fischer** (1972). « A comparison of sign language and spoken language ». *Cognition* 1, 213, p.173-200.
- Benveniste, E.** (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris, Gallimard.
- Berman, R.** (1986). « A crosslinguistic perspective : morphology/syntax ». In P. Fletcher & M. Garman (éds), *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Berman, R.** (1988). « On the ability to relate events in narrative ». *Discourse Processes* 11, p. 469-497.
- Berman, R. & D. I. Slobin** (1994) (éds). *Relating Events in Narrative : a Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Biard, A.** (1908). *L'article défini dans les principales langues européennes*. Bordeaux, Publication de l'Université de Paris.
- Berthoud, A.-C.** (1996). *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris, Ophrys.
- Berthoud, A.-C. & L. Mondada** (1992). « Entrer en matière dans l'interaction verbale : Acquisition et co-construction du *topic* en L2 ». *AILE* 1, p.107-142.
- Berthoud-Papandropoulos, I.** (1978). « An experimental study of children's ideas about language ». In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (éds), *The Child's Conception of Language*. Berlin, Springer-Verlag, p. 55-64.
- Blanche-Benveniste, C.** (1996). « Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée ». *Langue française* 111, p.109-117.
- Blanche-Benveniste, C.** (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Blinkenberg, A.** (1928, 1933). *L'ordre des mots en français moderne*. Première et deuxième partie. Copenhague, Munksgaard.
- Bloom, L.** (1970). *Language Development : Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge (Mass.), MIT Press.

- Bloom, L.** (1973). *Language Development from Two to Three*. New York, Cambridge University Press.
- Boas, F.** (1938). « Langage ». In *General Anthropology*, Boston.
- Bokus, B.** (1978). « Proces konstruowania tekstu przez małe dziecko w toku interakcji werbalnej z dorosłym ». *Psychologia Wychowawcza*, 21, 4, p. 397-407.
- Bokus, B.** (1989). « O warunkach narracji stwarzanych dziecku przez dorosłego (w świetle rozważań na temat podmiotowości małego dziecka w sytuacji wychowawczej) ». In A. Gurycka (éd.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*. Warszawa, UW Press.
- Bokus, B.** (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce, Energeia.
- Bokus, B.** (1998). « Action and its representation in the minds of story characters. Findings from children's discourse ». *Psychology of Language and Communication* Vol. 1, No. 2, p. 63-75.
- Bokus, B. & M. Haman** (1992) (éds). *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa, Energeia
- Bokus, B. & G. W. Shugar** (1996). « The child as narrator : choice of content known or unknown to the listener ». *Polish Psychological Bulletin* 27 (3), p. 217-230.
- Botvin, G. J. & B. Sutton-Smith** (1977). « The development of structural complexity in children's fantasy narratives ». *Development Psychology* 13, p. 377-388.
- Bowerman, M.** (1974). « Learning the structure of causative verbs ». *Papers and Reports on Child Language Development* 8, Stanford, p. 142-178.
- Bowerman, M.** (1985). « What shapes children's grammar ? ». In D. I. Slobin (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2 : *Theoretical issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p.1257-1319.
- Bowerman, M.** (1990). « Mapping thematic roles onto syntactic functions : are children helped by innate linking rules ? ». *Linguistics* 28, p.1253-1289.
- Bowerman, M. & S. Choi** (2001). « Shaping meanings for language : universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories ». In M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 475-511.
- Bowerman, M. & S. C. Levinson** (2000) (éds). *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press.



- Bronckart, J.-P.** (1977). *Théories du langage : une introduction critique*. Bruxelles, Mardaga.
- Bronckart, J.-P.** (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P.** (1993) (éd.). « Temps et discours. Etude de psychologie du langage ». *Langue française* 97.
- Brown, R.** (1973). *A first language : the early stages*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bruner, J. S.** (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Bühler, K.** (1934). *Sprachtheorie : die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena, Gustav Fischer.
- Cadiot, P.** (1988). « Le thème comme synecdoque ». *Langue française* 78, p. 9-25.
- Cadiot, P.** (1992). « Matching Syntax and Pragmatics : a Topology of Topic-related Constructions in Spoken French ». *Linguistics* 30, p. 57-88.
- Cadiot, P. & B. Fradin** (1988) (éds). « Le thème en perspective ». *Langue française* 78.
- Caron, J.** (1989/2001). *Précis de psycholinguistique*. Paris, Quadrigue/PUF.
- Carroll, M.** (1992). « Comment s'organise-t-on pour parvenir à acquérir ? Ce que nous enseigne la performance de l'adulte apprenant une deuxième langue ». *AILE* 1, p. 37-51.
- Carroll, M.** (1993). « Deictic and intrinsic orientation in spatial descriptions : A comparison between English and German ». In J. Altaribba (éd.), *Cognition and Culture : A cross-cultural Approach to Cognitive Psychology*. Amsterdam, Elsevier, p. 23-44.
- Carroll, M & R. Dietrich** (1982). « Observations on object reference in learner languages ». *Linguistische Berichte* 98, p. 310-337, [ESF].
- Carroll, M. & M. Lambert** (2003). « Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge : A study of adult French and German learners of English ». In C. Dimroth & M. Starren (éds), *Information Structure, Linguistic Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam, Benjamins, p. 267-287
- Carroll, M., Murcia-Serra, J., Watorek, M. & A. Bendiscioli** (2000). « The Relevance of Information Organisation to Second Language Acquisition Studies – The Descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German ». *SSLA* 22 (3), p. 441-466.

- Carroll, M. & Ch. von Stutterheim** (1993). « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions ». *Linguistics* 31 (6), p. 1011-1042.
- Carroll, M. & Ch. von Stutterheim** (1997). « Relation entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère ». *AILE* 9, p. 83-115.
- Chafe, W. L.** (1976). « Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view ». In Charles N. Li (éd.), *Subject and Topic*. New York, Academic Press, p. 25-55.
- Chafe, W. L.** (1994). *Discourse, Consciousness and Time. The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago, University Press of Chicago.
- Charolles, M.** (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». *Langue française* 38, p. 7-41.
- Charolles, M.** (1983). « Coherence as a principle in the interpretation of discourse ». *Text* 3 (1), p. 71-97.
- Charolles, M.** (1987). « Contraintes pesant sur la configuration des chaînes de référence comportant un nom propre ». *Travaux du Centre de Recherches Sémiologique de Neuchâtel* 53, p. 29-55.
- Charolles, M.** (1988). « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences ». *Pratiques* 5, Metz, p. 3-13.
- Charolles, M.** (1995). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de linguistique* 29, Louvain, Duculot.
- Clark, E. V.** (1971). « On the acquisition of the meaning of 'before' and 'after' ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10, p. 266-275.
- Clark, E. V.** (1990). « Speaker perspective in language acquisition ». *Linguistics* 28, p. 1201-1220.
- Clark, E. V.** (1993). *The Lexicon in Acquisition*. New York, Cambridge University Press.
- Clark, E. V.** (2001). « Emergent categories in first language acquisition ». In M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 379-405.
- Clark, H. H.** (1977). « Inferences in comprehension ». In D. LaBerge & S. J. Samuels (éds), *Basic processes in reading : Perception and comprehension*. Hillsdale, NY, Erlbaum, p. 243-263.

- Clark, H. H. & E. V. Clark** (1977). *Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics*. New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- Clark, H. H. & S. E. Haviland** (1977). « Comprehension and the given-new contract ». In R. O. Freedle (éd.), *Discourse production and comprehension*. Norwood, Ablex.
- Clark, H. H. & S. E. Haviland** (1989). « Comprehension and the given-new contract ». In R. Freedle (éd.), *Discourse production and comprehension*. Norwood, NJ, Ablex, p.1-40.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & J.-M. Passerault** (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, Armand Colin.
- Combettes B.** (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. A. De Boeck/Duculot.
- Combettes B.** (1992). *L'organisation du texte*. Université de Metz.
- Combettes B.** (1996). « Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : le cas des constructions détachées ». *Langue française* 111, p. 83-96.
- Coppieters, R.** (1987). « Competence differences between native and non-native speakers ». *Language* 63, p. 544-573.
- Corblin, F.** (1987). *Indéfini, défini et démonstratif*. Genève, Droz.
- Corder, S. P.** (1971). « Idiosyncratic dialects and errors analysis ». *IRAL* 9, p. 147-160.
- Corder, S. P.** (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages* 57, p. 9-15.
- Culioli, A.** (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations*. Paris, Orphys.
- Culioli, A.** (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, t. 2 : Formalisation et opérations de repérage, t. 3 : Domaine notionnel*. Paris, Orphys.
- Daneš, F.** (1974). « Functional sentence perspective and the organization of the texts ». In F. Daneš (éd.), *Papers of Functional Sentence Perspective*, The Hague, Mouton.
- De Bot, K.** (1992). « A bilingual production model : Levelt's 'Speaking' model adapted ». *Applied Linguistics* 13, p.1-25.
- De Mulder, W., Flaux, N. & D. Van de Velde** (1997). *Entre général et particulier : les déterminants*. Lille, Artois Presses Université.
- De Weck, G.** (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Dietrich, R.** (1982). « Bestimmtheit und unbestimmtheit im Deutschen eines Türkischen Arbeiters. Eine Hypothese ». In H. Fix, A. Rothkegel & E. Stregentritt (éds), *Sprachen und Computer*. Weisenstein, AQ Verlag, p. 81-94, [ESF].
- Dietrich, R., Klein, W. & C. Noyau** (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Dik, S. C.** (1978). *Functional grammar*. Amsterdam, North-Holland.
- Dik, S. C.** (1980). *Studies in Functional Grammar*. London, Academic Press.
- Dimroth, C., P. Gretsch, P. Jordens, C. Perdue & M. Starren** (2003). « Finiteness in Germanic languages : A stage-model for first and second language development ». In C. Dimroth & M. Starren (éds), *Information Structure and the Dynamic of Language Acquisition*. Amsterdam, Benjamins.
- Dubois, J. et coll.** (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse.
- Ducrot, O. & J.-M. Schaeffer** (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.
- Dulay, H. & M. Burt** (1974). « Errors and strategies in child second language acquisition ». *TESOL Quarterly* 8, p.129-136.
- Eisenberg, A. R.** (1985). « Learning to describe past experiences in conversation ». *Discourse Processes* 8, p. 177-204.
- Ellis, R.** (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ervin-Tripp, S.** (1973). « Some strategies for the first two years ». In S.Ervin-Tripp (éd.), *Language acquisition and communicative choice*. Stanford, Stanford University Press.
- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan** (1977) (éds). *Child discourse*. New York, Academic Press.
- Fayol, M.** (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel – Paris, Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M.** (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- Fayol, M.** (2000). « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit ». In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF, p. 183-213.
- Firbas, J.** (1959). « Thoughts on the communicative function of the verb in English, German and Czech ». Brno, *Studies in English I*.

- Fisiak, J., Lipińska-Grzegorek, M. & T. Zabrocki** (1978). *An Introductory English-Polish Contrastive Grammar*. Warszawa, PWN.
- François, D.** (1974). *Le français parlé*. Paris, SELAF.
- Frei, H.** (1929). *La grammaire des fautes*. Paris, Genève, Leipzig.
- Furukawa, N.** (1986). *L'article et le problème de la référence en français*. Tokyo, France Tosho.
- Gadet, F.** (1992). *Le français populaire*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Gadet, F.** (1997). *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- Gaonac'h, D.** (1984). « La notion d'interlangue et la psychologie cognitive du langage ». In B. Py (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère III*. Actes du colloque organisé les 16-18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel, Encrages, Université de Paris 8 et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, p. 63-79.
- Gaonac'h, D.** (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Les Éditions Didier.
- Garrett, M. F.** (1982). « A perspective on research in language production ». In J. Mehler, E. C. T. Walker & M. F. Garrett (éds), *Perspectives on mental representation*. Hillsdale, NY, Erlbaum, p. 185-200.
- Gary-Prieur, M.-N.** (1994). *Grammaire du nom propre*. Paris, PUF.
- Giacalone-Ramat, A.** (1992). « Grammaticalisation processes in the area of temporal and modal relations ». *Studies in Second Language Acquisition* 14, 297-322.
- Giacalone-Ramat, A.** (1993). « Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue ». *AILE* 2, p.173-200.
- Giacobbe, J.** (1989). « Construction de mots et construction de sens. Cognition et interaction dans l'acquisition du français par des adultes hispanophones ». Thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- Giacobbe, J.** (1992). *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction. Études sur le développement du langage chez l'adulte*. CNRS Editions.
- Givón, T.** (1976). « Topic, pronoun and grammatical agreement ». In C. N. Li (éd.), *Subject and topic*. New York, Academic Press, p. 151-188.
- Givón, T.** (1978). « Definiteness and referentiality ». In J. H. Greenberg, C. A. Ferduson & E. A. Moravcsik (éds), *Universals of human language*. Vol. 4 : *Syntax*. Stanford, Stanford University Press, p. 291-330.
- Givón, T.** (1982). « Logic vs. pragmatics, with human language as the referee : toward an empirically viable epistemology ». *Journal of Pragmatics* 6, p. 81-133.

- Givón, T.** (1983). « Topic continuity in discourse : An introduction ». In T. Givón (éd.), *Topic continuity in discourse. A Quantitative Cross-Langague Study*. Amsterdam, Benjamins, p.1-41.
- Givón, T.** (1984). « Universals of discourse structure and second language acquisition ». In W. E. Rutherford (éd.), *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam, Benjamins, p. 109-136.
- Givón, T.** (1985). « Structure, function and language acquisition ». In D. Slobin (éd.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 2 : Theoretical Issues*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Givón, T.** (1989). *Mind, Code and Context : Essays in Pragmatics*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Givón, T.** (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- Gniadek, S.** (1979). *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa, PWN.
- Gopnik, A.** (2001). « Theories, language, and culture : Whorf without wincing ». In M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 45-69.
- Goyens, M.** (1994). *Émergence et évolution du syntagme nominal en français*. Bern, P. Lang.
- Grappin, H.** (1942). *Grammaire de la Langue Polonaise*. Paris, Droz.
- Greenberg, J. H.** (1963) (éd.). *Universals of Language*. Cambridge (Mass.), MIT Press.
- Greimas, A. J.** (1966). *Sémantique structurale*. Paris, Larousse.
- Grobet, A.** (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles, Duculot.
- Grochowski, M., Karolak, S. & Z. Topolińska** (1984). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Warszawa, PWN.
- Grzegorek, M.** (1984). *Thematization in English and Polish. A study in word order*. Poznań, UAM.
- Gueunier, N., Genouvrier, E. & A. Khomsi** (1978). *Les Français devant la norme*. Paris, Champion.
- Guillaume, G.** (1919). *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris, Hachette.
- Guiraud, P.** (1965). *Le français populaire*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Guittard, F.** (1994). « Les conduites de récit et la référenciation chez des enfants francophones et des enfants étrangers ». Mémoire de DEA, Université de Paris X.
- Gullberg, M.** (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse*. Lund, Lund University Press.

- Gumperz, J. J. & S. C. Levinson** (1996) (éds). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hagège, C.** (1982). *La structure des langues*. Paris, PUF.
- Halliday, M. A. K.** (1967). « Notes on transitivity and theme in English . Part I /II. ». *Journal of Linguistics* 3, p. 37-81 ; 199-244.
- Halliday, M. A. K.** (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London, Arnold.
- Halliday, M. A. K.** (1975). « Learning how to mean ». In E. H. Lenneberg & E. Lenneberg (éds), *Foundations in language development*. New York, Academic Press.
- Halliday, M. A. K.** (1979). « Development of texture in child language ». In T. Myers (éd.), *The development of conversation and discourse*. Edimburgh, Edimburgh University Press.
- Halliday, M. A. K.** (1985). *Spoken and Written language*. Oxford, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan** (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- Haviland, S. E. & H. H. Clark** (1974). « What's new ? Acquiring new information as a process of comprehension ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, p. 512-521.
- Hawkins, J.** (1978). *Definiteness and indefiniteness : a study in reference and grammaticality prediction*. London, Croom Helm.
- Hendriks, H.** (1998a). « Reference to person and space in narrative discourse : a comparison of adult second language acquisition and child first language acquisition ». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 27 (1), p. 67-86.
- Hendriks, H.** (1998b). « Comment il monte le chat ? En grimant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand L1 et L2 ». *AILE* 11, p. 147-190.
- Hendriks, H.** (1999). « The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : what children already know and adults still have to learn and vice versa ». *Psychology of Language and Communication* 3 (1), p. 41-60.
- Hendriks, H.** (2000). « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies of Second Language Acquisition : Special Issue on the structure of learner varieties* 22 (3), p. 369-398.
- Hendriks, H.** (2002). « Using nouns for reference maintenance : a seeming contradiction in L2 discourse ». In A. Giacalone Ramat (éd.). *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin, Mouton de Gruyter.

- Hendriks, H.** (2003). « Acquérir une langue : Facteurs langagiers et facteurs cognitifs ». Thèse d'habilitation (non publiée), Université de Paris 8.
- Hendriks, H. & M. Hickmann** (1998). « Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et l'adulte ». In M. Pujol Berché, L. Nussbaum & M. Llobera (éds.), *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid, Edelsa, p.151-163.
- Hendriks, H., Watorek, M. & P. Giuliano** (2004). « L'expression de la localisation et du mouvement dans les descriptions et les récits en L1 et en L2 ». In M. Watorek (éd.), « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes ». *Langages* 155, p. 106-126.
- Hickmann, M.** (1987). « The pragmatic of reference in child language : some issues in developmental theory ». In M. Hickmann (éd.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, Academic Press Inc., p. 165-184.
- Hickmann, M.** (1992). « Statut de l'information, structuration de l'énoncé et développement de la référence : études interlangues ». Colloque international « Recherches interlangues sur le traitement, l'acquisition et les troubles du langage », Université Paris V.
- Hickmann, M.** (1995). « Discourse organisation and the development of reference to person, place and time ». In P. Fletcher & B. MacWhinney (éds), *Handbook of Child Language*. Oxford, Oxford University Press, p.194-218..
- Hickmann, M.** (1996). « Information status and grounding in children's discourse : a crosslinguistic perspective ». In J. Costermans & M. Fayol (éds), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hickmann, M.** (1998). « On null subjects and other pronouns : syntactic and pragmatic approaches ». In N. Dittmar & Z. Penner (éds), *Issues in the Theory of Language Acquisition*. Berne, Peter Lang, p.143-175.
- Hickmann, M.** (2000). « Le développement de l'organisation discursive ». In M. Kail & M. Fayol (éds), *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF, p. 83-115.
- Hickmann, M.** (2003). *Children's discourse : person, space and time across languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hickmann, M. & H. Hendriks** (1999). « Reference maintenance in children's narrative discourse ». *Journal of Child Language* 26, p. 419-452.



- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. & J. Liang** (1996). « The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German and Chinese ». *Journal of Child Language* 23, p. 591-619.
- Hickmann, M., Liang, J. & H. Hendriks** (1988). « Référenciation et cohésion dans le discours de l'enfant : une approche translinguistique ». Table Ronde : Réseau Européen « Acquisition des langues », Montreux.
- Hymes, D. H.** (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H.** (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-CREDIF.
- Jakobson, R.** (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Jakobson, R.** (1971). *Selected Writings. Vol 2. Word and Language*. The Hague, Mouton.
- Jodłowski, S.** (1973). *Ogólnojęzykoznawcza charakterystyka zaimka*. Kraków, PAN.
- Jodłowski, S.** (1977). *Podstawy składni polskiej*. Warszawa, PWN.
- Kail, M. & M. Fayol** (2000) (éds). *L'acquisition du langage*. Vol. 2, Paris, PUF.
- Kail, M. & M. Hickmann** (1992). « On French children's ability to introduce referents in discourse as a function of mutual knowledge ». *First Language* 12, p. 73-94.
- Kail, M., Hickmann, M. & N. Emmenecker** (1987). « Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles ». Table Ronde : Réseau Européen « Acquisition des langues », Aix en Provence.
- 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. Deutch (éd.), *The Child's Construction of Language*. London, Academic Press, p.121-147.
- Karmiloff-Smith, A.** (1985). « Language and cognitive processes from a developmental perspective ». *Language and Cognitive Processes* 1, p. 60-85.
- Karolak, S.** (1984). « Składnia wyrażen predykatywnych ». In Grochowski, M., Karolak, S. & Z. Topolińska (1984). *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia*. Warszawa, PWN.
- Karolak, S.** (1986). « Le statut de l'article dans une grammaire à base sémantique ». In Actes du colloque « Déterminants : syntaxe et sémantique ». Paris, Klincksieck.
- Karolak, S.** (1989). *L'article et la valeur du syntagme nominal*. Paris, P.U.F.

- Karolak, S.** (1995). *Etudes sur l'article et la détermination*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Karolak, S.** (2004). *Rodzajnik francuski w ujęciu funkcjonalnym*. Kraków, Collegium Columbinum.
- Keller, E.** (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi, Canada, Gaëtan Morin éditeur.
- Kellerman, E.** (1979). « La difficulté, une notion difficile ». *Encrages*, numéro spécial, p. 16-21.
- Kellerman, E.** (1980). « Œil pour œil ». *Encrages*, numéro spécial, p. 54-63.
- Kemper, S.** (1984). « The development of narrative skills : Explanations and entertainments ». In S. A. Kuczaj (éd.), *Discourse development : Progress in cognitive development research*. New York, Springer.
- Keenan, E. O. & B. B. Schieffelin** (1976). « Topic as a Discourse Notion : a Study of Topic in the Conversations of Children and Adults ». In C. N. Li (éd.), *Subject and Topic*. New-York, NY Academic Press, p. 335-384.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1990). *Les interactions verbales*. Paris, Colin.
- Kihlstedt, M.** (1998). « La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français ». *Forskningsrapporter, Cahier de la recherche* 6.
- Kintsch, W. & T. A. Van Dijk** (1975). « Comment on rappelle et on résume des histoires ». *Langages* 9, p. 98-116.
- Kintsch, W. & T. A. Van Dijk** (1978). « Toward a model of text comprehension : A construction-integration model ». *Psychological Review* 85, p. 363-394.
- Kiss, K.** (1995). *Discourse configurational languages*. Oxford, Oxford University Press.
- Kleiber, G.** (1981). *Problème de référence : descriptions définies et noms propres*. Paris, Klincksieck.
- Klein, W.** (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- Klein, W. & N. Dittmar** (1979). *Developing Grammars. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin-Heidelberg, Springer-Verlag.
- Klein, W. & C. Perdue** (1989). « The learner's problem of arranging words ». In E. Bates & B. MacWhinney (éds), *The cross-linguistic study of sentence processing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 292-327.
- Klein, W. & C. Perdue** (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again. Studies in Bilingualism*. Amsterdam, Benjamins.

- Klein, W. & C. Perdue** (1997). « The basic variety. Or couldn't natural language be much simpler ? ». *Second Language Acquisition Research* 13 : 4, p. 310-347.
- Klein, W. & Ch. von Stutterheim** (1991). « Text structure and referential movement ». *Sprache und Pragmatik* 22, Lund, p. 1-32.
- Kramsky, J.** (1972). *The article and the concept of definiteness in language*. The Hague, Mouton.
- Kryk, B.** (1987). *On deixis in English and Polish. The role of demonstrative pronouns*. Frankfurt, Lang.
- Kuczaj, S. A.** (éd.) (1984). *Discourse development : Progress in cognitive development research*. New York, Springer.
- Kurcz, I.** (1983). *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Wrocław, Ossolineum.
- Labov, W.** (1972/78). *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov, W.** (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Labov, W. & J. Waletzky** (1967). « Narrative analysis : oral versions of personal experience ». In J. Hilms (éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle, University of Washington Press, p. 12-44.
- Lado, R.** (1957). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Lambert, M.** (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». *AILE* 4, p. 81-108.
- Lambert, M.** (1997). « En route vers le bilinguisme ». *AILE* 9, p. 147-172.
- Lambert, M.** (2003). « Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français ». *Marges Linguistiques* 5, p. 106-122.
- Lambert, M. & E. Lenart** (2004). « Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit ». *Langages* 155, p. 14-32.
- Lambert, M., Perdue, C., Prodeau, M. & M. Watorek** (1996). « Analyse comparative de productions d'apprenants avancés (avec celles d'autochtones et d'apprenants au niveau de lecture de base) ». Rapport pour le projet d'Espinho, sept. 1996.
- Lambrech, K.** (1981). *Topic, antitopic and verb-agreement in non-standard French. Pragmatics and Beyond*. vol. II : 6. Amsterdam, Benjamins.
- Lambrech, K.** (1986). *Topic, Focus and the Grammar of Spoken French*. Berkeley, University of Berkeley-UMI.

- Lambrecht, K.** (1987). « On the status of SVO sentences in French discourse ». In R. Tomlin (éd.), *Coherence and grounding in discourse. Typological Studies in Language*. vol XI. Amsterdam, John Benjamins, p. 217- 262.
- Lambrecht, K.** (1988). « Presentational cleft constructions in spoken French ». In J. Haiman & S.A.Thompson (éds), *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam, John Benjamins, p.135-180.
- Lambrecht, K.** (1994). *Information Structure and Sentence Form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lehmann, V.** (1992). « Le prétérit déictique et le prétérit narratif en polonais moderne ». In M. Guiraud-Weber & C. Zaremba (éds). *Linguistique et slavistique*. Tome II, Publication Université de Provence, p. 545-557.
- Lenart, E.** (à paraître). « Les apprenants polonophones face à la détermination nominale en français : marquage de l'information nouvelle et ancienne dans le récit ». *Synergies Pologne*.
- Lenart, E. & C. Perdue** (2004). « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal ». *AILE* 21, p. 85-121.
- Lenart, E., Watorek, M. & G. Komur** (2005). « La construction d'un corpus de données textuelles pour étudier l'acquisition des procédures nécessaires à la construction du discours : l'exemple de l'acquisition de la détermination nominale ». In G. Williams (éd.), *La linguistique de corpus*. Rennes, PUR, p. 387-396.
- Levelt, W. J. M.** (1981). *The speaker's linearisation problem*. Phil. Trans. R. Soc. London B295, p. 305-315.
- Levelt, W. J. M.** (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass, The MIT Press.
- Levinson, S. C.** (1996). « Relativity in spatial conception and description ». In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (éds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, p.177-202.
- Li, C. N. & S. A.Thompson** (1976). « Subject and topic : a new typology ». In C. N. Li (éd.), *Subject and Topic*. New York, Academic Press, p. 457-489.
- Longobardi, G.** (2001). « The structure of DPs : some Principles, Parameters and Problems ». In M. Baltin & C. Collins (éds), *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory*. Oxford, Blackwell, p. 562-603.

- Lyons, C.** (1985). « A possessive parameter ». *Sheffield Working Papers in Language and Linguistics* 2, p. 98-104.
- Lyons, C.** (1986). « On the origin of the Old French strong–weak possessive distinction ». *Transactions of the Philological Society*, p.1-14.
- Lyons, C.** (1999). *Definiteness*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, J.** (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, J.** (1975). « Deixis as the source of reference ». In E. L. Keenan (éd.), *Formal semantics of natural language*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 61-83.
- Lyons, J.** (1977). *Semantics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MacNamara, J.** (1972). « The cognitive basis of language learning in children ». *Psychological Review* 79, p. 1-13.
- MacWhinney, B.** (1991). *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. M.** (1982). « Recherches récentes sur les grammaires de récits ». In J.-F. Le Ny & W. Kintsch (éds), « Langage et compréhension ». *Bull. Psych.* 35, numéro spécial, p. 705-715.
- Mandler, J. M. & N. S. Johnson** (1977). « Remembrance of things parsed : Story structure and recall ». *Cognitive Psychology* 9, p. 111-151.
- Maratsos, M. P.** (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martinet, A.** (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris, Didier.
- Martinet, A.** (1985). *Syntaxe générale*. Paris, Colin.
- McCabe, A. & C. Peterson** (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- McGann, W. & A. Schwartz** (1988). « Main character in children's narratives ». *Linguistics* 26, p. 215-233.
- Meillet, A.** (1912/48). « L'évolution des formes grammaticales ». *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris, Champion, p.130-148.
- Meisel, J.** (1980). « Étapes et itinéraires d'acquisition d'une langue seconde ». *Champs Éducatifs* 1, p. 48-58.
- Meisel, J.** (1983). « Strategies of second language acquisition. More than one kind of simplification ». In R. W. Andersen (éd.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Newbury House, p. 120-157.

- Mielczuk, I. A.** (1974). *Opyt Teorii Lingvističeskikh Modelej "Smysl↔Tekst"*. Moskva, Nauka.
- Milner, J.-Cl.** (1982). *Ordres et raisons de la langue*. Paris, Seuil.
- Miodunka, W.** (1974). *Funkcje zaimków w grupach nominalnych współczesnej polszczyzny mówionej*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Językoznawcze, 43.
- Moirand, S.** (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Molnár, V.** (2005). « The relevance of the left periphery for information structure – typological variation in discourse linking ». Communication à la réunion annuelle du projet de Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen) : « The comparative approach to L2 acquisition ». Berder, France.
- Nølke, H.** (2001). *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris, Kimé.
- Nølke H. & H. Korzen** (1996) (éds). « L'ordre des mots ». *Langue française* 111.
- Nølke H. & H. Korzen** (1996). « Présentation. La linéarité dans la langue : du phonème au texte ». *Langue française* 111, p. 3-9..
- Noyau, C.** (1988). Chaps : « The development of temporality in French by Spanish-speaking learners : Alfonso, Berta », « The acquisition of temporality in French, developmental trends », Conclusions : the acquisition of temporality, cross-linguistic generalizations and causal factors ». *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol 5. Temporality*. Strasbourg, [ESF].
- Noyau, C.** (1991). « La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue ». Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Département des Sciences du langage, Université Paris VIII.
- Nuyts, J. & E. Pederson** (1997). *Language and conceptualization*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Odlin, T.** (1989). *Language Transfert*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Perdue, C.** (éd.) (1984). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants : a Field Manual. The European Science Foundation Project*. Cross-Linguistic Series on Second Language Research, Rowley, Mass., Newbury House.
- Perdue, C.** (1990). « Connaissances en langue étrangère : Méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère ». Thèse pour le Doctorat d'Etat en Linguistique, Université Paris VIII.

- Perdue, C.** (1993a) (éd.). *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives. Volume II. The results.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Perdue, C.** (1993b). « Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? ». *Etudes de Linguistique Appliquée* 92, p. 8-22.
- Perdue, C.** (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : Former des énoncés.* Paris, CNRS Éditions.
- Perdue, C.** (1996). « Pre-basic Varieties : The First Stage of Second Language Acquisition ». In E. Kellerman, B. Weltens & T. Bongaerts (éds), *EUROSLA 6. A Selection of Papers.* Amsterdam, VU Uitgeverij, p.135-149.
- Perdue, C. & J. Deulofeu** (1986). « La structuration de l'énoncé : étude longitudinale ». *Langages* 84, p. 43-64.
- Perdue, C. & W. Klein** (1992). « Why does the production of some learners not grammaticalize ? ». *Studies in Second Language Acquisition* 14 : 3, p. 259-272.
- Peterson, C. & A. McCabe** (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at children's narratives.* New York, Plenum.
- Pfaff, C. W.** (1986). « Functional Approaches to Interlanguage ». In C. W. Pfaff (éd.), *First and Second Language Acquisition Processes.* Cambridge, Newbury House Publishers, p. 81-102.
- Piaget, J.** (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.
- Pisarkowa, K.** (1967). *Zaimek w polskim zdaniu. Obserwacja podmiotu zaimkowego w mowie potocznej.* JP XLVII, p. 21-37.
- Pisarkowa, K.** (1969). *Funkcje składniowe polskich zaimków odmiennych.* Prace Komisji Językoznawstwa, 22. PAN, Wrocław, Ossolineum.
- Prince, E. F.** (1981). « Toward a Taxonomy of Given – New Information ». In P. Cole (éd.), *Radical Pragmatics.* New York, Academic Press, p. 223-254.
- Propp, V.** (1928/65). *Morphologie du conte.* Paris, Seuil.
- Przetacznik-Gierowska, M.** (1987). « Rozwojowe i środowiskowe wyznaczniki mowy narracyjnej dzieci ». *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 3, p. 73-85.
- Przetacznik-Gierowska, M.** (1994). *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka.* Warszawa, Energeia.
- Py, B.** (1980). « Quelques réflexions sur la notion d'interlangue ». *Tranel* 1, p. 31-54.
- Reinhart, T.** (1981). « Pragmatics and linguistics : an analysis of sentence topics ». *Philosophica* 27, p.53-93.

- Reinhart, T.** (1984). « Principles of gestalt perception in the temporal organisation of narrative texts ». *Linguistics* 22, p. 779-809.
- Reinhart, T.** (1986). « Principes de perception des formes et organisation temporelle des textes narratifs ». *Recherches linguistiques de Vincennes* 14/15, p. 45-92.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & R. Rioul** (2002). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Quadrige/P.U. F.
- Rumelhart, D. E.** (1975). « Notes on a schema for stories ». In D. G. Bobrow & A. Collins (éds), *Representations and understanding. Studies in cognitive science*. New York, Academic Press.
- Sapir, E.** (1921/1949). *Language : An Introduction to the study of speech*. New York, Harcourt, Brace and World.
- Sauvageot, A.** (1972). *Analyse du français parlé*. Paris, Hachette.
- Schiefelbusch R. L. & J. Pickar** (1984) (éds). *The acquisition of communicative competence*. Baltimore, University Park Press.
- Schlesinger, I.** (1974). « Relational concepts underlying language ». In R. Schiefelbusch & L. Lloyd (éds), *Language perspectives, Acquisition retardation and intervention*. Baltimore MD, University Park Press.
- Schnedecker, C.** (1997). « Nom propre et chaînes de référence ». *Recherches linguistiques* 21, Paris, Klincksieck.
- Schneuwly, B.** (1984). « L'explication d'une construction simple en langue d'accueil et en langue d'origine par des enfants immigrés : tentative d'une approche textuelle ». In *Acquisition d'une langue étrangère III*. Actes du colloque, PUV, Encrage, Université de Neuchâtel, p.133-159.
- Schneuwly, B.** (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Schwarz, B. D. & R. A. Sprouse** (1996). « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model ». *Second Language Research* 12, p. 40-72.
- Searle, J.** (1969/72). *Speech acts : an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Selinker, L.** (1972). « Interlanguage ». *IRAL* 10, p. 209-231.
- Shugar, G. W.** (1978). « Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations ». In N. Waterson & C. Snow (éds), *The development of communication*. Chichester, Wiley, p. 227-251.
- Shugar, G. W.** (1983). « Analiza dyskursu u małych dzieci ». In I. Kurcz (éd.), *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej*. Wrocław, Ossolineum, p. 273-309.



- Shugar, G. W.** (1998). « Entry into narration : uses of operations of reference ». *Psychology of Language and Communication* 2 (2), p. 7-16.
- Shugar, G. W. & B. Bokus** (1988). *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Wrocław, Ossolineum.
- Silverstein, M.** (1987). « Cognitive Implications of a referential hierarchy ». In M. Hickmann (éd.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, Academic Press, p. 125-164.
- Simonot, M. H.** (1984). « Compétence et situation des Pendjabis en Grande-Bretagne ». In C. Noyau & R. Porquier (éds). Paris, PUV, p.153-173.
- Slatka, D.** (1975). « L'ordre du texte ». *Études de Linguistique Appliquée* 19, p. 30-42.
- Slobin, D. I.** (1973). « Cognitive prerequisites for the development of grammar ». In C.A Ferguson & D.I. Slobin (éds.), *Studies of child language development*. New York, Holt, Rhinhart and Winston, p.175-276.
- Slobin, D.I.** (1985). « The Crosslinguistic evidence for the language-marking capacity ». In D.I. Slobin (éd.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 2 : *Theoretical Issues*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 1157-1256.
- Slobin, D.I.** (1989). « Foreword ». In E. Bates & B. MacWhinney (éds), *Crosslinguistic studies of sentence processing*. Cambridge, Cambridge University Press, p.VII-IX.
- Slobin, D.I.** (1991). « Learning to think for speaking : native language, cognition, and rhetorical style ». *Pragmatics* 1, p. 7-25.
- Slobin, D.I.** (1993). « Adult language acquisition : a view from child language acquisition ». In C. Perdue (éd.), *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 239-252.
- Slobin, D.I.** (1996). From « thought and language » to « thinking for speaking ». In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (éds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 70-96.
- Slobin, D.I.** (2001). « Form-function relations : how do children find out what they are ? ». In M. Bowerman & S. C. Levinson (éds), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 406-449.
- Smoczyńska, M.** (1978). « Semantic intention and interpersonal function : Semantic analysis of Noun + Noun constructions ». In N. Waterson & C. Snow (éds), *The development of communication*. Chichester, Wiley, p. 289-300.

- Smoczyńska, M.** (1985). « The Acquisition of Polish ». In D.I. Slobin (éd.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1 : *The Data*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 595-686.
- Smoczyńska, M.** (1992). « Developing narrative skills : Learning to introduce referents in Polish ». *The Polish Psychological Bulletin* 23 (2), p.103-120.
- Spangler, W. E.** (1975). « Rethinking the category 'determiner' ». *Linguistics* 43, p. 61-73.
- Stern, N. L. & C. G. Glenn** (1979). « An analysis of story comprehension in elementary school children ». In R. O. Freedle (éd.), *Advances in discourse processes*. Vol 2. *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ, Ablex, p. 53-120.
- Stern, N. L. & C. G. Glenn** (1982). « Children's concepts of time : the development of a story schema ». In W. Friedman (éd.), *The Developmental Psychology of Time*. New York, Academic Press, p. 255-281..
- Strutyński, J.** (2002). *Gramatyka polska*. Kraków, Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Stutterheim (von), Ch.** (1997). *Einige Prinzipien des Textaufbaus : Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte* [Quelques principes d'organisation textuelle : Études empiriques sur la production de textes oraux]. Tübingen, Niemeyer.
- Stutterheim (von), Ch. & W. Klein.** (1989). « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse ». In R. Dietrich, & C.F. Graumann (éds), *Language Processing in Social Context*. Elsevier Science Publishers B. V. (North-Holland), p.39-76.
- Stutterheim (von), Ch. & M. Lambert** (2002). « Crosslinguistic analysis of temporal perspective ». In H. Hendriks (éd.), *The structure of learner varieties*. Berlin, de Gruyter.
- Szwedek, A.** (1974a). « Some aspects of definiteness and indefiniteness of nouns in Polish ». *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 2, p. 203-211.
- Szwedek, A.** (1974b). « A note on the relation between the article in English and word order in Polish ». *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 2, p. 213-225.
- Szwedek, A.** (1981). *Word order, sentence stress and reference in English and Polish*. Bydgoszcz, WSP.
- Talmy, L.** (1985). « Lexicalisation patterns : semantic structure in lexical form ». In T. Shopen (éd.), *Language typology and semantic description*. Vol. 3 : *Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 36-149.

- Talmy, L.** (1987). « The relation of grammar to cognition ». In B. Rudzka-Ostyn (éd.), *Topics on Cognitive Linguistics*. Amsterdam, Benjamins.
- Thorndyke, P. W.** (1977). « Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse ». *Cognitive Psychology* 9, p. 77-110.
- Tomlin, R. S.** (1990). « Functionalism in second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 12 (2), p. 155-177.
- Topolińska, Z.** (1976). « Wyznaczność (tj. charakterystyka referencyjna) grupy imiennej w tekście polskim ». *Polonika* II, p. 33-72.
- Topolińska, Z.** (1977). « Mechanizmy nominalizacji w języku polskim ». *Studia Gramatyczne* I, p. 175-212
- Topolińska, Z.** (1984). « Składnia grupy imiennej ». In M. Grochowski, S. Karolak & Z. Topolińska (éds), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*. Vol. 2 : *Składnia*. Warszawa PWN, p. 301-388.
- Tournadre, N.** (1996). *L'ergativité en tibétain. Approche morphosyntaxique de la langue parlée*. Louvain – Paris, Peeters.
- Towell, R., Hawkins, R. & N. Bazergui** (1996). « The development of fluency in advanced learners of French ». *Applied Linguistics* 17 : 1, p. 84-119.
- Trévis, A.** (1986). « Is it Transferable, Topocalisation ? ». In E. Kellermann & E. Sharwood-Smith (éds), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. N.Y., Pergamon, p. 186-206.
- Van de Velde, D.** (1997). « Articles, Généralités, Abstractions ». In W. De Mulder, N. Flaux & D. Van de Velde (éds), *Entre général et particulier : les déterminants*. Lille, Artois Presses Université, p. 83-136.
- Van Dijk, T. A.** (1972). *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. The Hague, Mouton.
- Van Dijk, T. A.** (1975). « Action, action description, and narrative ». *New Literary History* 2, p. 273-294.
- Van Dijk, T. A.** (1977). *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York, Longman.
- Van Dijk, T. A.** (1985). « Semantic discourse analysis ». In T. A. Van Dijk (éd.), *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 2, Orlando, Academic Press.
- Van Dijk, T. A. & W. Kintsch** (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

- Véronique, D.** (1984). « Apprentissage naturel et apprentissage guidé ». *Le Français dans le Monde* 185, p. 45-52.
- Véronique, D.** (1990). « Reference and discourse structure in the learning of French by adult Moroccans ». In H. W. Dechert (éd.), *Current trends in European second language acquisition research*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 171-201.
- Véronique, D.** (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *AILE* 1, p. 5-36.
- Vivès, R.** (1981) (éd.). « Acquisition d'une langue étrangère ». *Champs Éducatifs* 3, numéro spécial, PUV.
- Vygotsky, L. S.** (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind and Society : The development of higher mental processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Watorek, M.** (1996). « Le traitement prototypique : définition et implications ». *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 55, p. 187-200.
- Watorek, M. et al.** (2003). *Rapport du projet APN pour le CNRS*. Document non publié.
- Watorek, M.** (2004) (éd.). « Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes ». *Langages* 155.
- Weil, H.** (1845). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Paris, Joubert.
- Weinrich, H.** (1973). *Le temps*. Paris, Seuil.
- Weist, R. M.** (1983). « The word order myth ». *Journal of Child Language* 10, p. 97-106.
- Weist, R. M.** (1990). « Neutralization and the concept of subject in child Polish ». *Linguistics* 28, p. 1331-1349.
- Weist, R. & K. Witkowska-Stadnik** (1986). « Basic relations in child language and the word order myth ». *International Journal of Psychology* 21, p. 363-381.
- Whorf, B. L.** (1956). *Language, thought, and reality : selected writings of Benjamin Lee Whorf* (éd. J.B. Carroll). Cambridge, MA, MIT Press.
- Wilmet, M.** (1986). *La détermination nominale. Quantification et caractérisation*, Paris, PUF.
- Włodarczyk, H.** (1992) « Sujet syntaxique, formes casuelles et traits sémantiques en polonais contemporain ». In M. Guiraud-Weber & C. Zaremba (éds), *Linguistique et slavistique*. Tome II, Publication Université de Provence, p. 581-594.



## Table des manières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
Introduction.....	3
<b>PARTIE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>7</b>
Chapitre I. Cadre théorique pour la référence aux entités.....	9
1.1. L'approche fonctionnaliste – discussion générale .....	9
1.1.1. L'approche conceptuelle du langage.....	11
1.1.2. La référenciation .....	13
1.1.3. La détermination nominale et la définitude.....	19
1.2. Le syntagme nominal .....	22
1.2.1. La structure du SN en français .....	24
1.2.2. La structure du SN en polonais .....	28
1.3. L'organisation de l'information .....	34
1.3.1. Le topique – quelques définitions .....	35
1.3.2. Différents niveaux d'analyse de l'organisation informationnelle.....	37
1.3.3. Le modèle de la <i>quaestio</i> .....	39
1.3.4. La définitude, l'organisation informationnelle de l'énoncé et le mouvement référentiel .....	40
1.3.5. Différentes configurations syntaxiques à visée pragmatique.....	43
1.4. Le choix des langues – caractéristiques typologiques générales.....	48
1.4.1. Le français .....	48
1.4.1.1. Les moyens formels .....	49
1.4.1.2. L'organisation informationnelle de l'énoncé français .....	50
1.4.1.3. Fonctionnements référentiels du SN : la construction des chaînes référentielles en français – introduction, maintien et réintroduction des référents .....	51
1.4.2. Le polonais .....	53
1.4.2.1. Les moyens formels .....	54
1.4.2.2. Les constructions impersonnelles.....	59
1.4.2.3. L'organisation informationnelle de l'énoncé polonais – l'ordre des mots « libre » comme un procédé de structuration du message : différentes configurations syntaxiques.....	61
1.4.2.4. Fonctionnements référentiels du SN : la construction des chaînes référentielles en polonais – introduction, maintien et réintroduction des référents .....	68
1.4.2.5. L'ordre des mots et la définitude : quelle interface ?.....	70
1.4.3. Propriétés typologiques des langues étudiées – synthèse.....	82
Chapitre II. Le récit et son acquisition.....	87
2.1. La fonction textuelle du langage .....	87
2.2. Le texte et le contexte (de production).....	88
2.3. La cohérence et la cohésion .....	89
2.4. Le récit – définition(s).....	91
2.5. Différentes approches du récit et le modèle de la <i>quaestio</i> .....	94
2.6. L'acquisition du récit .....	96

Chapitre III. Les problèmes de l'apprenant .....	99
3.1. La production langagière – le modèle de Levelt .....	103
3.2. L'acquisition de la langue maternelle .....	107
3.2.1. Comment les enfants entrent dans le langage : quelques théories d'acquisition .....	109
3.2.2. Le développement linguistique en regard du développement cognitif (et social) de l'enfant .....	111
3.2.3. La cohésion discursive dans les productions d'enfants : la référence aux entités .....	113
3.3. L'acquisition de la langue étrangère .....	117
3.3.1. L'interlangue .....	118
3.3.2. Le transfert et l'erreur en L2 .....	121
3.3.3. La grammaticalisation et la conceptualisation en L2 .....	123
3.3.4. La cohésion discursive en L2 : la référence aux entités .....	125
3.4. Les similitudes et les différences entre l'acquisition de l'enfant (L1) et de l'adulte (L2) .....	128
 Chapitre IV. Objectifs et méthodologie .....	133
4.1. Objectifs de l'étude .....	133
4.2. Méthodologie : quelles données pour comparer le processus d'acquisition de l'enfant et de l'adulte ? .....	135
4.2.1. Les types de comparaisons effectuées .....	135
4.2.2. La tâche de l'apprenant – le récit de film .....	136
4.2.3. Le corpus analysé .....	138
4.2.4. Les problèmes rencontrés .....	139
4.2.5. Le mouvement référentiel – modélisation .....	144
 <b>ANALYSES DES RÉCITS .....</b>	<b>147</b>
 Chapitre V. Les groupes de contrôle .....	149
5.1. Les adultes francophones .....	149
5.1.1. Introduction des référents .....	149
5.1.1.1. Introduction des entités inanimées .....	152
5.1.2. Réintroduction des référents .....	153
5.1.3. Maintien de la référence .....	155
5.1.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien .....	158
5.1.5. Cas particuliers : procédés d'extraction et de détachement .....	161
5.1.6. Conclusion et discussion .....	164
5.2. Les adultes polonophones .....	166
5.2.1. Introduction des référents .....	166
5.2.1.1. Introduction des référents – corpus annexe .....	169
5.2.1.2. Introduction des entités inanimées .....	171
5.2.2. Réintroduction des référents .....	171
5.2.3. Maintien de la référence .....	179
5.2.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien .....	186
5.2.5. Cas particuliers .....	189
5.2.6. Détails sur la structure interne des SN .....	190
5.2.7. Conclusion et discussion .....	193

Chapitre VI. Les apprenants enfants.....	199
6.1. Les enfants francophones de 4 ans.....	199
6.1.1. Introduction des référents.....	199
6.1.1.1. Introduction des entités inanimées .....	201
6.1.2. Réintroduction des référents.....	202
6.1.3. Maintien de la référence.....	204
6.1.4. Emplois inappropriés.....	205
6.1.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien.....	206
6.1.6. Cas particuliers.....	207
6.1.7. Conclusion et discussion .....	209
6.2. Les enfants francophones de 7 ans.....	211
6.2.1. Introduction des référents.....	211
6.2.1.1. Introduction des entités inanimées .....	213
6.2.2. Réintroduction des référents.....	213
6.2.3. Maintien de la référence.....	215
6.2.4. Emplois inappropriés.....	217
6.2.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien.....	218
6.2.6. Cas particuliers.....	219
6.2.7. Conclusion et discussion .....	220
6.3. Les enfants francophones de 10 ans .....	222
6.3.1. Introduction des référents.....	223
6.3.1.1. Introduction des entités inanimées .....	224
6.3.2. Réintroduction des référents.....	225
6.3.3. Maintien de la référence.....	226
6.3.4. Emplois inappropriés.....	227
6.3.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien.....	228
6.3.6. Cas particuliers.....	229
6.3.7. Conclusion et discussion .....	231
6.4. Les enfants polonophones de 4 ans.....	234
6.4.1. Introduction des référents.....	234
6.4.1.1. Introduction des entités inanimées .....	238
6.4.2. Introduction des référents : corpus annexe.....	239
6.4.3. Réintroduction des référents.....	240
6.4.4. Maintien de la référence.....	244
6.4.5. Emplois inappropriés.....	244
6.4.6. Détails sur la structure interne des SN lexicaux.....	245
6.4.7. Conclusion et discussion .....	247
6.5. Les enfants polonophones de 7 ans.....	250
6.5.1. Introduction des référents.....	250
6.5.2. Réintroduction et maintien de la référence .....	253
6.5.3. Cas particuliers.....	259
6.5.4. Emplois inappropriés.....	261
6.5.5. Le marquage local .....	262
6.5.6. Conclusion et discussion .....	266
6.6. Les enfants polonophones de 10 ans .....	269
6.6.1. Introduction des référents.....	270
6.6.2. Réintroduction et maintien de la référence .....	272
6.6.2.1. Les entités animées.....	272
6.6.2.2. Les entités inanimées .....	275



6.6.3. Emplois inappropriés.....	276
6.6.4. Le marquage local .....	277
6.6.5. Conclusion et discussion .....	279
<b>Chapitre VII. Les apprenants adultes .....</b>	<b>283</b>
7.1. Les apprenants débutants.....	283
7.1.1. Introduction des référents.....	283
7.1.1.1. Introduction des entités inanimées .....	288
7.1.2. Réintroduction des référents.....	289
7.1.3. Maintien de la référence .....	290
7.1.4. Les entités inanimées : réintroduction et maintien.....	292
7.1.5. Cas particuliers .....	294
7.1.6. Conclusion et discussion .....	295
7.2. Les apprenants avancés.....	296
7.2.1. Introduction des référents.....	296
7.2.1.1. Introduction des entités inanimées .....	300
7.2.2. Réintroduction des référents.....	301
7.2.3. Maintien de la référence .....	303
7.2.4. Emplois inappropriés.....	306
7.2.5. Les entités inanimées : réintroduction et maintien.....	307
7.2.6. Cas particuliers : procédés de focalisation .....	309
7.2.7. Conclusion et discussion .....	310
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>315</b>
Discussion et mise en perspective .....	317
1. L'acquisition de l'enfant .....	317
1.1. L'incidence de l'âge sur l'acquisition .....	317
1.2. L'incidence de la langue sur l'acquisition.....	324
2. La comparaison de l'acquisition de l'enfant et de l'adulte .....	328
2.1. L'acquisition du français par l'apprenant adulte en regard de l'acquisition enfantine .....	328
2.2. Caractéristique générale de l'acquisition de l'enfant et de l'adulte .....	332
Conclusion générale.....	334
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>339</b>