HAL open science

Le développement de la référence en récit à l'âge préscolaire et scolaire : une analyse multifactorielle

Camille Dupret

To cite this version:

Camille Dupret. Le développement de la référence en récit à l'âge préscolaire et scolaire : une analyse multifactorielle. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2022. Français. NNT : 2022PA030027 . tel-04069411

HAL Id: tel-04069411

https://theses.hal.science/tel-04069411v1

Submitted on 14 Apr 2023

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 SORBONNE NOUVELLE

ED 622 – Sciences du Langage

EA 7345 – CLESTHIA

Thèse présentée à l'Université Sorbonne Nouvelle
en vue de l'obtention du titre de Docteur

Discipline : Sciences du Langage

Camille Dupret

LE DÉVELOPPEMENT DE LA RÉFÉRENCE EN RÉCIT À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE : UNE ANALYSE MULTIFACTORIELLE

Thèse dirigée par
Madame la Professeure Anne Salazar Orvig
Université Sorbonne Nouvelle

Soutenue le 16 mars 2022

COMPOSITION DU JURY :

GENEVIÈVE DE WECK – Professeure émérite, Université de Neuchâtel, Examinatrice
FRÉDÉRIQUE GAYRAUD – Professeure, Université Lyon 2, Rapporteure
ALIYAH MORGENSTERN – Professeure, Université Sorbonne Nouvelle, Présidente
ANNE SALAZAR ORVIG – Professeure, Université Sorbonne Nouvelle, Directrice de Thèse
CATHERINE SCHNEDECKER – Professeure, Université de Strasbourg, Rapporteure

RÉSUMÉ

Le développement de la référence en récit à l'âge préscolaire et scolaire : Une analyse multifactorielle

À l'image de son fonctionnement en usage, la référence revêt une trajectoire développementale complexe. Avant 3 ans les enfants attirent et maintiennent l'attention des adultes sur les objets du monde au moyen de ressources multimodales et vocales diverses. Vers 3 ans, iels produisent des chaînes référentielles renvoyant à diverses entités en dialogue coconstruit avec l'adulte. Pourtant, à l'âge scolaire, en récit, où les enfants doivent assumer une longue prise de parole sans étayage, ils ont du mal à exprimer si une entité est nouvelle ou donnée en discours au moyen de marqueurs adaptés.

Un corpus de 324 récits recueillis auprès de 54 enfants de 4 à 8 ans a été constitué. Les formes utilisées pour référer aux entités ont été relevées et décrites selon leurs fonctions en discours.

Dès 4 ans, les enfants utilisent des expressions référentielles globalement claires pour l'interlocutrice. Iels sont sensibles à la complexité référentielle des histoires en termes de nombre de référents, privilégiant les formes fortes pour expliciter la référence lorsque plusieurs personnages avec des caractéristiques différentes sont à distinguer en discours. En revanche, dans les séquences avec peu de personnages ayant des traits communs, les enfants sont moins sensibles à la concurrence entre référents et le récit est davantage saturé de pronoms personnels de 3e personne ambigus. À l'âge scolaire, les conduites sont moins dépendantes du nombre de référents à discriminer. L'influence de ce facteur reste importante mais les enfants choisissent davantage les expressions référentielles sur la base des fonctions discursives d'introduction, de maintien ou de réintroduction des référents.

Mots-clés : acquisition du langage ; référence ; expressions référentielles ; pragmatique ; discours ; récit ; apprentissages scolaires

ABSTRACT

The Development of Reference in narrative at preschool and school ages: a multifactorial analysis

As shown by its functioning in usage, reference indicates a complex developmental trajectory. Before 3 y.-o., children draw and maintain adults' attention on objects of the world by a set of multimodal and vocal resources. Around 3 y.-o., they produce referential chains mentioning various entities in dialogue co-constructed with the adult. However, at school age, in narrative – where children must produce longer sequences of speech without adults' scaffolding – they struggle to clearly express whether an entity is new or given in discourse with adapted markers.

A corpus of 324 narratives collected from 54 children between the ages of 4 and 8 was established. Linguistic forms used to refer to entities have been identified and described according to their functions in discourse.

Even at 4, children use globally clear referring expressions for the interlocutor. They are sensitive to referential complexity in terms of number of referents, preferring nominal forms to clarify the reference when several characters with different characteristics have to be differentiated in discourse. In contrast, in sequences involving a small number of animate entities with common characteristics, children are less sensitive to the competition between referents and the narrative is more saturated of ambiguous 3rd person pronouns. At school age, strategies become more diverse and less dependent of the number of referents to be distinguished. The influence of this factor remains important but children choose more frequently referring expressions based on the discursive functions such as introduction, maintaining or reintroduction of referents.

Keywords: language acquisition; reference; referring expressions; pragmatics; discourse; narrative; school learning

REMERCIEMENTS

Avant d'entrer dans le vif du sujet, je tenais à remercier les personnes qui m'ont soutenue, encouragée voire supportée pendant ces belles – mais aussi longues – années de doctorat.

Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de thèse, Anne Salazar Orvig pour avoir guidé et soutenu toutes les étapes de mon passage d'étudiante à chercheuse, me donnant confiance en moi-même et en mes capacités (non sans mal parfois !). Dès mon Master, ton accompagnent m'a permis d'accomplir les objectifs que je m'étais fixés et je t'en suis particulièrement reconnaissante aujourd'hui. Tu m'as aussi transmis tes valeurs quant à l'éthique de la recherche, la transmission des savoirs et des connaissances et la pédagogie universitaire avec patience, bienveillance et une nécessaire exigence qui me donnent aujourd'hui l'assurance d'avoir bénéficié d'une excellente formation. Toujours présente et forte de propositions pour envisager les problématiques de fond comme les petites angoisses qui ont jalonné mon parcours de doctorante, j'ai à chaque moment eu beaucoup de plaisir à échanger avec toi.

Je remercie aussi Mesdames les Professeures Claire Doquet et Geneviève de Weck pour leur écoute attentive et leurs précieux conseils dans le cadre de mon comité de suivi. Votre intérêt pour le sujet et votre vision pragmatique du traitement des données ont eu des vertus bénéfiques et motivantes dans l'avancée de ma thèse. J'en profite pour remercier à double-titre Madame Geneviève de Weck qui complète l'accompagnement de ce projet en ayant accepté de faire partie du jury et de lire le travail final. Mes remerciements s'adressent aussi à Aliyah Morgenstern qui, en présidant ma soutenance, m'offre le plaisir de lui présenter enfin l'aboutissement de mon travail, après toutes ces années de rencontres et d'échanges passionnants à Paris 3, à l'occasion des écoles de printemps et autres journées d'étude sur l'enfance. Merci à Mesdames Catherine Schnedecker et Frédérique Gayraud d'avoir accepté sans hésitation de faire partie du jury pour cette soutenance. Je vous suis à toutes très reconnaissante pour le temps que vous m'accordez et je suis très honorée de savoir que mon travail est sur le point d'être lu par des spécialistes de l'enfance et de la référence (voire des deux) telles que vous toutes.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des participant·es à cette recherche sans qui ce travail aurait été impossible à mener à bien. Un grand merci aux enfants pour leur implication joviale et leurs questions pertinentes « mais pourquoi tu fais ça en fait ? ». Aux remerciements aux enfants, s'ajoutent évidemment des remerciements à leurs parents qui m'ont fait confiance et ont présenté un intérêt pour cette recherche en acceptant que leur enfant prenne part au projet. Je remercie aussi celles et ceux qui ont bien voulu s'impliquer directement dans la recherche en acceptant que des moments privilégiés d'échanges avec leur(s) enfant(s) soient filmés pour des recherches ultérieures sur le sujet. Merci de m'avoir accueillie chez vous, de m'avoir offert de votre temps, merci pour les discussions sur la vie familiale autour d'un café ou d'un goûter. Les moments de recueil constituent probablement les moments les plus amusants de mon travail de thèse et c'est grâce à vous tous·tes. Au niveau institutionnel, je remercie l'Académie de Paris et Monsieur Javerlhac, Inspecteur de l'Éducation Nationale de m'avoir autorisée à effectuer mon recueil au sein des établissements scolaires de sa circonscription. Merci aux directeur·trices des trois écoles polyvalentes où le recueil a été effectué, Monsieur Ferrat, Madame Lacassaigne et Monsieur Languedoc d'avoir accepté que j'intervienne dans les écoles sous leur responsabilité, d'avoir géré l'organisation des différentes sessions de recueil mais aussi et surtout pour leur accueil. Ces remerciements s'adressent aussi aux enseignantes et aux enseignants que j'ai rencontré·es en cours de recueil. Un grand merci pour votre flexibilité, votre intérêt et les discussions stimulantes sur la recherche et le développement de l'enfant que nous avons eues, en particulier Eric Lasnet qui a d'emblée montré un vif intérêt pour ce travail et pour

la démarche. J'aimais bien discuter avec toi de nos recherches respectives pendant les récréations, ton expertise en sciences de l'éducation a été particulièrement éclairante et appréciable pour moi sur le terrain.

Je remercie évidemment l'Université Sorbonne Nouvelle, mon laboratoire CLESTHIA et mon école doctorale d'avoir contribué au financement des missions en France et à l'étranger pour présenter mes recherches. Je remercie aussi les membres du Conseil de l'École Doctorale « Sciences du Langage », anciennement « Langage et Langues » de m'avoir accordé leur confiance et leur soutien par le biais du contrat doctoral qui m'a été alloué en 2016.

Puisqu'on parle de soutien financier, je pense qu'il est grand temps de remercier mes parents d'avoir financé mes études et permis d'envisager ce long parcours universitaire ! Vous m'avez depuis toujours présenté un soutien sans faille dans mes choix, mes renoncements et mes projets et je mesure à quel point j'ai de la chance d'avoir grandi avec votre amour. Je remercie aussi mon frère Josselin pour qui j'ai toujours été une « intello » mais qui par là même, m'a probablement inspiré ce parcours et ce projet. Ce travail est pour toi, je t'ai toujours voué une admiration sans limite.

Merci à Adeline, Anne-Lise, Corrado, Janina, Larissa, Marine, Nawal, Roxane, Sarah d'avoir été des camarades de doctorat si doux·ces et bienveillant·es. Merci à Julie, Kevin et Salomé, aussi bien pour les moments où on était profs ensemble que ceux où on était en manif ! Merci à Caroline, Naomi, Tiphanie et les autres enseignant·es de l'ilpga d'être des collègues si appréciables et inspirant·es, je vous admire beaucoup. Merci à ma collègue et amie Loulou pour cette délicieuse rencontre en Crête à l'occasion du colloque ISMBS 2019. Je n'ai que de bons souvenirs avec vous tous·tes, des cafés avalés vite fait aux discussions sur la recherche, l'enseignement supérieur et leur avenir, en passant par nos fleurissants projets de recherches individuels et collectifs bien-sûr ! J'ai une reconnaissance éternelle envers Corrado d'avoir relu et corrigé tous mes abstracts en anglais ! Je me souviendrai toujours à quel point c'est agréable de travailler avec toi mais je penserai surtout aux Spritz du café Maubert d'avant le covid et aux sessions de travail à la maison à dire des gros mots quand on n'arrivait pas à faire nos calculs sous R ensuite.

Des mercis tout particuliers à Matthieu pour la vie amoureuse avec toi, de faire osciller mon quotidien entre stimulantes discussions psychanalinguistiques et rires à des blagues idiotes ! Merci pour ton esprit de contradiction qui m'énerve parfois mais me rend plus intelligente, ta douceur sans égale et ton soutien inaltérable. Merci à Mathilde et ses personnalités rocambolesques, parfois Dramathilde mais surtout, on reste Posithilde pendant le confinement ! Ton humour, ton esprit et ta vision de la vie m'ont toujours permis d'avancer ! De Bangkok à Chamonix, te suivre dans tes aventures professionnelles a rendu l'écriture de cette thèse beaucoup moins monotone, la vie est tellement plus amusante avec toi. Merci à Gwenaëlle de n'avoir cessé de me rappeler l'intérêt de cette recherche à la lumière de ton expérience d'enseignante, même quand j'en doutais moi-même ! Merci à Ralph pour les petites bières rue du Faubourg Saint-Denis et tes challenges sortis du chapeau « chiche, j'essaie de te citer dans mon mémoire d'éco-gestion ». Le destin aura voulu que tu rédiges ton mémoire avant que je ne soutienne ma thèse, et c'est très bien comme ça ! Merci à Myriam pour l'amitié qui a perduré malgré l'Atlantique qui nous séparait, merci pour les centaines de lignes d'inter-juge à coder en plein mois d'août et ton soutien d'ancienne thésarde. Mais aussi merci à Arthur, Aurélien, Clémence, Léo, Marjorie, Ryan, Sophia, Vanessa, Corine, Raùl, Elise, Laura, Marina et Jean-Michel, Charlotte et Vincenzo, Edouard et Camille, J-R, Lucie, Matthieu, Sylvain et Flo, des personnes particulières à mes yeux qui ont sans cesse présenté une écoute et un intérêt indéfectibles envers mon travail, tout en étant des ami·es et un noyau familial hors du commun.

Et un dernier mot aux relecteur·trices déjà été cité·es plus haut : Corrado, Ralph, Gwenaëlle, Aurélien et Roxane. Merci pour les chapitres entiers relus en un temps record, comme pour les petites relectures finales et urgentissimes !

SOMMAIRE

RÉSUMÉ 3
ABSTRACT 4
REMERCIEMENTS 5
SOMMAIRE 7
INTRODUCTION 9
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE 15
CHAPITRE I – UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DE LA RÉFÉRENCE ET DE L'USAGE DES EXPRESSIONS RÉFÉRENTIELLES EN FRANÇAIS 17
1. La référence aux entités 18
2. Les expressions référentielles en contexte 31
3. La construction de la référence en récit 43
CHAPITRE II – LA RÉFÉRENCE PAR LE PRISME DE L'ACQUISITION DU LANGAGE ET DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT 55
1. Acquisition de la référence et ancrage dans la situation d'énonciation 56
2. Le développement de la référence en récit 68
3. Le rôle du développement cognitif et des apprentissages scolaires 78
PARTIE II – MÉTHODOLOGIE 95
CHAPITRE III – DES QUESTIONS DE RECHERCHE AU PROTOCOLE 97
1. Questions préalables au recueil de données 98
2. Présentation des supports utilisés pour les récits 101
3. Le choix d'un protocole expérimental 108
CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DU CORPUS ET TRAITEMENT DES DONNÉES 113
1. Les participants à la recherche 113
2. Le déroulement des sessions de recueil 119
3. Le traitement des données 126
4. Le codage et l'analyse du corpus 133
PARTIE III – RÉSULTATS 141
CHAPITRE V – LES PREMIÈRES MENTIONS DANS LE RÉCIT 143
1. Observations transversales 144
2. Observations longitudinales 169
3. Effets du niveau scolaire 182
CHAPITRE VI – MENTIONS SUBSÉQUENTES ET GESTION DE LA CONCURRENCE ENTRE LES RÉFÉRENTS ANIMÉS 189
1. Observations transversales 192
2. Observations longitudinales 223
3. Effets du niveau scolaire 238
CHAPITRE VII – INFLUENCES CROISÉES DES FACTEURS EXTERNES ET INTERNES AU DISCOURS SUR LA GESTION DE LA CONCURRENCE 253
1. Niveau de lecture et gestion de la concurrence 255
2. Niveau cognitif et gestion de la concurrence 264
3. Interaction des facteurs linguistiques et développementaux 272

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION 287
1. Discussion générale 288
2. Conclusion 297
BIBLIOGRAPHIE 303
INDEX.....317
ANNEXES 323
TABLE DES MATIÈRES.....351

INTRODUCTION

Les études sur l'acquisition de la référence chez l'enfant mettent en lumière des trajectoires complexes voire paradoxales selon les types de discours (Serratrice & Allen, 2015b). Avant l'âge de trois ans, alors même que l'enfant n'est pas encore entré·e dans la phase du développement tardif du langage, il·elle présente des capacités à attirer l'attention de l'adulte sur des objets et des entités constitutives de son environnement au moyen de ressources communicatives et cognitives variées (Allen et al., 2015; 2010; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015). Dans des séquences de conversation avec l'adulte, lorsque le dialogue est co-construit avec ce·tte dernier·ère, les très jeunes enfants de 12 à 24 mois parviennent même à faire un usage anaphorique des expressions référentielles (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a). En effet, l'anaphore au sens linguistique correspond à un mode de référence déterminé par l'attention conjointe des interlocuteurs·trices sur un objet de discours particulier, que cette attention soit permise par le contenu discursif précédent ou l'expérience commune des interlocuteurs·trices dans la situation immédiate (Charolles, 2002; Corblin, 1995; Cornish, 1986, 2010; Kleiber, 1994; Milner, 1982; Schnedecker, 2019, 2021). Ce concept s'oppose aux usages déictiques qui, eux, s'appuient sur la perception du référent dans la situation immédiate comme c'est le cas de *je* par exemple qui, excepté quand il est pris dans du discours rapporté, est interprétable en fonction du locuteur ou de la locutrice qui parle dans une situation d'énonciation donnée mais pas par rapport à la mention antécédente. Ainsi, l'enfant commence à utiliser la référence dans un mode essentiellement déictique mais présente très vite la capacité à exprimer des relations de coréférence entre les expressions linguistiques utilisées pour maintenir les entités mobilisées dans les dialogues coconstruits avec l'adulte.

Plus tard, quand l'enfant commence à produire des discours narratifs, malgré ses capacités avancées en dialogue, il·elle a plus de mal à « choisir[1] » des formes linguistiques adaptées au degré de connaissance qu'a son interlocuteur·trice sur le discours en cours d'élaboration et les référents qui le composent (Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981, 1985). Il semblerait ainsi que d'une part, il ait du mal à utiliser les marqueurs adaptés à la présentation d'informations nouvelles, à savoir utiliser un syntagme nominal indéfini qui, dans la structure du discours, indique le caractère nouveau d'une entité (Hickmann, 2002). D'autre part,

[1] La notion de « choix » est à nuancer dans la mesure où l'enfant, comme l'adulte la plupart du temps, n'a pas conscience de sélectionner une forme parmi les possibilités d'exploitation de l'axe paradigmatique qui s'offrent à lui·elle

avec les référents connus ou déjà mentionnés, les enfants prennent peu en considération les problèmes de distance par rapport à l'antécédent alors que ce facteur s'avère décisif dans le choix de la forme pour référer à une entité chez l'adulte. En effet, une mention distante oblige plutôt à utiliser une forme forte nominale pour « remettre en mémoire » le référent dans l'esprit de l'interlocuteur·trice, alors qu'une reprise à proximité se fait souvent au moyen d'une forme faible de type pronom de troisième personne en discours. Ainsi, l'enfant à l'âge scolaire n'a pas particulièrement de difficultés à faire un usage anaphorique de la référence mais, quand plusieurs chaînes référentielles renvoyant à des entités diverses coexistent dans un même discours, il·elle semble avoir des difficultés à se représenter les savoirs de l'interlocuteur·trice pour adapter le choix de l'expression référentielle à la quantité d'informations nécessaires à l'identification des différents référents impliqués. Il faut dire aussi que la production d'un récit, de par les dimensions affectives mais aussi cognitives qu'il implique, constitue une activité complexe sous différents aspects, et ce jusqu'à l'aube de l'adolescence (Fayol, 1983, 2000; F. François & Delamotte-Legrand, 2004). La capacité à produire un récit émerge en général avec l'entrée à l'école maternelle (voire avant selon les environnements familiaux et leur caractère stimulant) mais l'enfant n'accède à un usage des expressions référentielles proche de celui de l'adulte qu'aux alentours de 8 voire 10 ans selon les recherches et les critères de performance (Bamberg, 1986; Berman et al., 1994; De Weck & Salazar Orvig, 2014; Hickmann, 2002; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Kern, 1997). Ces différentes études s'accordent néanmoins à dire que la maîtrise de la cohésion anaphorique en récit apparaît tardivement et de manière progressive dans le discours de l'enfant.

En fait, la concurrence discursive entre les différents référents partageant des traits communs (animéité, genre grammatical notamment) (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura & van Gompel, 2011) constitue le point central des problèmes de clarté référentielle dans les récits produits par les enfants. Ces derniers·ères ne parviennent pas toujours à choisir une forme qui soit suffisamment explicite ou descriptive pour les différencier les uns des autres. La concurrence entre les référents dans un récit constitue ainsi un phénomène complexe, lui-même pris dans un phénomène complexe qu'est la référence en discours. En effet, référer, et en particulier en récit implique des traitements cognitifs de haut niveau consistant à se représenter constamment le degré d'accessibilité des entités dans la conscience de celui ou celle à qui on s'adresse pour adapter les choix référentiels en fonction des savoirs qu'on projette sur lui ou sur elle (Apothéloz, 1995; Ariel, 1991). Mais le concept même d'accessibilité revêt des aspects différents selon les situations d'énonciation. Parfois l'accessibilité n'est que discursive, lorsque l'objet de discours auquel on réfère est absent de la situation immédiate par exemple et que la connaissance qu'en a l'interlocuteur·trice ne relève que du contenu discursif. D'autres fois, l'accessibilité est à la fois permise par le discours et par le partage

de la situation d'énonciation, l'accessibilité relève alors aussi de la mémoire visuelle et plus seulement discursive de l'entité. Selon les situations et les moments du discours, l'accessibilité des référents change et nécessite des ajustements. Pour toutes ces raisons, la référence constitue un processus complexe pour lequel il n'est pas étonnant que les enfants mettent une dizaine d'années à s'approprier des usages proches de ceux de l'adulte dans tous les types de discours.

Néanmoins, le décalage entre leurs capacités précoces en dialogue avec l'adulte et leurs conduites narratives pose question. Évidemment une partie de la réponse réside dans l'étayage fourni par l'adulte dans le premier cas qui permet à l'enfant de ne pas assumer seul tous ces processus complexes mais de s'appuyer sur les dires d'un·e locuteur·trice plus expérimenté.e que lui·elle. Mais dans les récits monogérés sans étayage de l'adulte, on constate à la fois des marques de difficultés à introduire et maintenir clairement les entités dans le récit (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Jisa, 2000) et des conduites complexes et diversifiées qui témoignent d'une certaine maitrise de l'organisation discursive. En effet, les enfants se montrent capables d'identifier les personnages principaux en récit et d'adapter la structuration de leur discours de manière à mettre en avant cette ou ces entités (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997). Ils·elles adoptent aussi des conduites consistant à s'appuyer sur la mention précédente de plusieurs entités pour les fusionner au sein d'expressions référentielles qui s'avèrent globalement claires quant aux référents à délimiter (Dupret, 2020). Et dans des tâches expérimentales de complétion d'énoncés, ils·elles sont sensibles à la présence d'un autre référent dans l'évitement du recours à des formes pronominales qui pourraient s'avérer ambigües (Serratrice, 2013), ce qui constitue autant de conduites complexes qui caractérisent l'organisation discursive des usages adultes. On peut déjà se demander si dès leur émergence, ces conduites complexes constituent des pratiques stables pour l'enfant qui les utilise pour leur fonction discursive ou si elles sont des marques de transition et de l'acquisition progressive de nouveaux usages. D'autre part, la problématique de la concurrence revêt différents aspects selon justement, le statut du référent dans l'histoire (personnage principal, secondaire ou simple entité inanimée constitutive de l'intrigue ou du décor), le nombre de référents à discriminer et les traits sémantiques de ces référents (humains, animaux, animaux anthropomorphe). Comment l'ensemble de ces facteurs influencent-ils les choix référentiels faits par les enfants dans des discours complexes ? La sensibilité à ces facteurs se développe-t-elle de façon progressive et successive ou émergent-ils en interaction les uns avec les autres dans les usages des enfants ?

Aussi on peut s'interroger sur les modèles de récits offerts aux enfants dans la période d'âges qui nous intéresse. En effet, entre le milieu de la maternelle avec l'acquisition des premiers principes du récit canonique et l'âge de 8 ans qui constitue les premiers temps des usages « adultes » de la

référence en récit, l'enfant est exposé à une multitude de modèles de discours narratifs oraux et écrits qu'il·elle appréhende selon diverses modalités. À ce moment de leur vie mais aussi avant, les enfants ont régulièrement l'occasion d'écouter des récits produits par leurs parents. Ces moments constituent des situations très variables en termes de déroulement et de fréquence selon les familles et les cultures mais les parents peuvent « mettre en mots » elles·eux-mêmes d'histoires imagées ou de récits à tradition orale ou procéder à la lecture de textes. Dans la première situation, des recherches ont montré que les parents font un usage de la référence qui s'avère peu représentatif des usages adultes et plus proches de ceux des enfants, comme introduire les référents au moyen d'un syntagme nominal défini éventuellement accompagné d'un pointage ou encore réintroduire des référents au moyen d'un pronom (Bamberg, 1986; De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014; Salazar Orvig & De Weck, 2010). Dans la seconde situation, même s'il·elle n'est pas lecteur·trice, il·elle est alors exposé·e à la langue écrite qui, de par son mode d'énonciation, fait très souvent un usage anaphorique des expressions référentielles (Achard, 1988), excepté dans les dialogues. À l'âge scolaire, l'enfant peut même commencer à expérimenter le genre narratif à travers sa propre lecture de textes de littérature jeunesse. L'enfant est ainsi confronté à une multitude d'usages différents de la référence en récit dans ses dix premières années de vie dont on peut se demander les effets qu'ils ont sur le développement de leurs propres conduites de mise en texte. Dans ce travail, nous nous interrogerons en particulier sur l'effet de l'entrée dans la langue écrite. En effet, par rapport à l'âge préscolaire, à 6-7 ans, les enfants voient leurs conduites narratives évoluer de façon significative et du point de vue de la référence, leurs discours se détache petit à petit de la forte inscription dans la situations immédiates qu'on observe chez les enfants de maternelle (De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). La maîtrise de la langue écrite constitue un réel accélérateur dans la conscience métalinguistique de l'enfant, donc la capacité à se représenter et réfléchir sur sa propre langue à différents niveaux linguistiques (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Jusqu'à quel point, au-delà des niveaux infra-lexicaux souvent étudiés, l'entrée dans la lecture ne permettrait-elle pas aussi à l'enfant de réactualiser ses représentations pragmatiques sur les différents types de discours et les normes qui les régissent en usage ? Plus globalement, à l'âge de 6 ans, l'entrée à l'école primaire implique de nouveaux apprentissages non seulement au niveau linguistique, mais aussi en logique et en mathématique. Dans une approche constructiviste des acquisitions et des apprentissages, les capacités de raisonnement logico-mathématiques nouvelles permises par la maturité progressive du sujet et les apprentissages scolaires (Houdé, 1992; Karmiloff-Smith, 1986; Piaget, 1923, 1979; Piaget & Inhelder, 1967) permettent aussi une réorganisation des connaissances changeant son rapport à son environnement et à la résolution des tâches qui constituent son

quotidien. L'acte de référer étant une activité sociale avant tout, nous avons évoqué plus haut qu'elle est aussi cognitive par nature. Ainsi, en plus de l'entrée dans la lecture et de son effet sur la réorganisation des compétences linguistiques de l'enfant, nous nous interrogerons sur l'impact du développement cognitif dans le maniement des chaînes référentielles dans des discours longs comme les narrations. Bien sûr, l'observation de tels processus s'avère complexe dans la mesure où ils sont longs, dépendants de l'application d'une multitude de facteurs linguistiques et cognitifs et qu'ils ne relèvent pas d'opérations conscientes. C'est pourquoi cette recherche adopte une méthodologie à la fois longitudinale, en suivant des participant·es d'âges différents sur deux années scolaires, afin de mieux saisir les processus développementaux en jeu au niveau individuel.

Les différentes facettes de l'ensemble de ces questionnements seront abordées à travers trois grandes parties. Dans un premier temps, une partie théorique permettra de situer nos approches par rapport à ces questions. Le premier chapitre permettra d'appréhender la référence et son fonctionnement en usage, majoritairement chez les adultes et dans des types de discours variés à travers une revue d'études abordant la construction de la référence à l'oral ou à l'écrit dans une dynamique textuelle, c'est-à-dire prise au sein des discours dans leur ensemble. Dans le second chapitre de cette partie, nous aborderons le développement de la référence pris dans l'ensemble du processus d'acquisition du langage chez l'enfant mêlant des travaux issus des approches fonctionnalistes et, dans une moindre mesure, interactionnistes. Nous présenterons ensuite la méthodologie adoptée dans cette recherche à travers deux chapitres, l'un destiné à montrer le passage de nos questions de recherche à un protocole expérimental organisé de façon longitudinale, l'autre présentant le déroulement du recueil et du traitement des données. Une partie dédiée aux résultats sera ensuite organisée en trois chapitres. Dans le premier, nous nous intéresserons à l'introduction des référents dans le récit, les formes et les déterminants utilisés pour actualiser les syntagmes nominaux dans le discours. Dans le deuxième chapitre, nous nous intéresserons au maniement des expressions référentielles lors des mentions subséquentes de référents déjà introduits. Nous les étudierons selon deux aspects correspondant à leurs différentes fonctions en discours : les secondes mentions qui maintiennent l'entité à proximité dans les mêmes fonctions syntaxiques et énonciatives entre ses deux mentions et les secondes mentions qui apparaissent après un changement de focalisation par rapport à cette entité. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à la confrontation et la comparaison de l'ensemble des facteurs discursifs et développementaux étudiés pour en mesurer le poids. Cette confrontation sera essentiellement faite à propos des formes potentiellement ambigües relevées dans le corpus car ce sont effectivement à travers leur observation que se situent la plupart des réponses aux questions de recherche que nous avons posées dans cette introduction.

PARTIE I – CADRE THÉORIQUE

Chapitre I Une approche fonctionnelle de la référence et de l'usage des expressions référentielles (p.17)

Chapitre II La référence par le prisme de l'acquisition du langage et du développement global (p.55)

Chapitre I – Une approche fonctionnelle de la référence et de l'usage des expressions référentielles en français

Dans ce premier chapitre, nous proposons d'ouvrir la réflexion sur la référence et l'usage des expressions référentielles dans les usages adultes principalement. Le cadre théorique dédié à l'acquisition de la référence chez l'enfant fera l'objet d'un second chapitre à la suite de celui-ci. Néanmoins, en partant du postulat selon lequel les enfants acquièrent les formes linguistiques en expérimentant leurs diverses fonctions en usage (E. V. Clark, 2010; Karmiloff-Smith, 1985; Tomasello, 2003), le présent chapitre vise à décrire l'usage des expressions référentielles dans diverses modalités de discours à l'aune de leur fonctionnement en situation. Dans toutes les langues, le choix des expressions référentielles est fortement dépendant d'un ensemble de paramètres pragmatiques, lié à leur contexte d'énonciation et au type de discours dans lequel elles sont produites notamment (Ariel, 1991; Chafe, 1976; Charolles, 2002; Cornish, 1999; Givón, 1995; Gundel et al., 1993; Halliday & Hasan, 1976; Schnedecker, 2021). Nous n'entrerons que rarement dans la description des phénomènes de référence non-spécifique (comme dans « *l'homme* est un loup pour *l'homme* ») pour limiter les analyses à l'usage des expressions linguistiques servant à référer à des entités spécifiques (comme « *un homme* entra dans la boutique, la vendeuse s'approcha de *l'homme* pour *lui* demander s'*il* voulait des conseils »). Ce chapitre se fixe pour objectif d'observer les facteurs motivant le recours à certaines formes plutôt qu'à d'autres dans des situations de discours précises. Pour y répondre, nous commencerons par proposer une description du paradigme des expressions référentielles et du fonctionnement des chaînes référentielles à travers leur accessibilité dans l'esprit des interlocuteurs·trices (Ariel, 1991). Une réflexion sur les définitions et les délimitations des concepts de *deixis* et d'anaphore et l'usage des expressions référentielles qui en découle sera ensuite proposée. Enfin, l'effet des discours monologaux comme les récits sur le maniement des expressions référentielles, et en particulier à l'oral, constituera la dernière section de ce chapitre. Pour définir la notion d'accessibilité à l'esprit des interlocuteurs·trices, nous partons du principe que l'usage des expressions référentielles est fortement conditionné par trois critères liés les uns aux autres mais qui peuvent être identifiés comme relevant de différents niveaux. D'abord, au niveau linguistique, le choix des formes est conditionné par un ensemble de facteurs situationnels et contextuels relevant autant des caractéristiques linguistiques du discours en construction que de son inscription dans un espace-temps donné (Charolles, 2002; Kleiber & Tyvaert, 1990). Le choix des formes revêt aussi une dimension cognitive dans le sens où elle découle de l'état de connaissances qu'un·e énonciateur·trice projette sur son interlocuteur·trice (Apothéloz,

1995). Enfin, l'usage des expressions référentielles est aussi culturellement déterminé par la modalité de langue dans laquelle elles apparaissent (oral ou écrit) ainsi qu'au type de discours dans lequel elles s'inscrivent (récit ou conversation). De cet ensemble de contraintes fonctionnelles découlent l'essentiel des observations faites sur l'usage des expressions référentielles et ses spécificités dans différents types de discours (Ariel, 1991; Charolles, 2002; Chastain, 1975; H. H. Clark & Haviland, 1977; Corblin, 1995; Cornish, 1999; Givón, 1983; Gundel et al., 1993; Halliday & Hasan, 1976; Kleiber & Tyvaert, 1990).

1. La référence aux entités

L'usage des expressions référentielles constitue un sujet d'étude multidimensionnel. Étant donnée que notre problématique porte sur la référence aux entités dans les récits de jeunes locuteurs·trices obtenus à partir d'un support imagé, le cadre théorique présenté ici reprend essentiellement des études sur l'usage des expressions pour référer à des entités de premier ordre selon la taxinomie de Lyons (1977). En effet, d'après ce dernier, les entités auxquelles on réfère en discours peuvent être regroupées selon trois classes correspondant à leur existence concrète ou virtuelle et à leur caractère délimitable (Lyons, 1977). On a d'abord les entités de premier ordre que sont les objets physiques, à savoir les personnes, les animaux et les objets concrets. Ces entités ont pour trait commun d'être concrètement repérables en trois dimensions dans le temps et dans l'espace. Les entités de second ordre correspondent aux événements, aux processus et aux états également localisables dans un certain espace-temps, à savoir marqué par une certaine durée et dans une certaine localisation (*mon salaire* par exemple). Les entités de troisième ordre, quant à elles, sont des entités abstraites qu'on ne peut pas observer concrètement ou localiser et qui ne s'inscrivent pas dans un cadre spatio-temporel précis. C'est le cas des croyances, des attentes, des jugements (*la tristesse*). La classe à laquelle appartiennent les entités conditionne en partie les formes utilisées pour les mentionner en discours. Nos analyses concerneront donc essentiellement l'usage des formes pour désigner les entités de premier ordre que nous décrirons plus précisément dans les parties à venir. Outre ces aspects, nous avons vu qu'un ensemble de critères liés à la perception des référents et à leur position dans le discours conditionne le choix des formes, c'est ce que nous aborderons en premier dans cette section. Dans un deuxième et troisième temps, le paradigme des expressions référentielles en discours sera présenté à travers différents modes de réflexion de leur fonctionnement en discours : le premier concerne la notion d'accessibilité (Ariel, 1991; Givón, 1983, 1993), puis nous présenterons ensuite le concept de chaîne référentielle (Chastain, 1975).

1.1. Un ensemble de paramètres qui conditionne l'usage des formes

Le choix des expressions référentielles, même s'il ne relève pas d'un haut degré de conscientisation chez tous les locuteurs·trices et dans toutes les situations de discours, résulte d'une capacité à évaluer l'adéquation d'une expression linguistique dans un contexte d'énonciation donné en vue de la rendre compréhensible et interprétable par le·la destinataire du message (Charolles, 2002; Corblin, 1995; Cornish, 1999). Les connaissances partagées ou non par l'autre conditionnant le choix des formes en discours relèvent de plusieurs paramètres. Ces paramètres sont identifiables comme étant à la fois globaux et relatifs à la situation d'énonciation et au rôle d'ensemble des référents dans le discours ainsi qu'à leur nombre. Mais des paramètres locaux inhérents aux traits caractéristiques des référents, aux connaissances internes sur le discours en production et aux relations de cohérence et de cohésion exprimées à travers lui sont aussi en jeu (Halliday & Hasan, 1976). Nous commencerons par présenter l'ensemble de ces paramètres avant de décrire leur effet sur l'usage des expressions référentielles au niveau formel et au sein de la structuration énonciative.

1.1.1. Paramètres globaux, paramètres locaux

On peut regrouper l'essentiel des paramètres globaux qui concernent les référents sous les trois aspects suivants :

- le rapport à la situation immédiate ;
- le rôle et les traits caractéristiques de l'entité au sein du discours en production ;
- l'expérience commune des interlocuteurs·trices.

Le rapport à la situation immédiate correspond au degré de relation du référent avec le contexte d'énonciation. En d'autres termes, le référent est-il présent ou absent de la situation d'énonciation ? En effet, les participants à l'échange par exemple sont très fortement en lien avec la situation d'énonciation, ce qui entraine beaucoup de formes clitiques pour les désigner (*je, tu*) alors qu'une entité absente de la situation est mobilisée en discours au moyen d'expressions linguistiques plus variées aux niveaux formel et fonctionnel.

Le rôle des entités au sein du discours en production constitue aussi un facteur pour expliquer son maniement en discours. Les référents centraux bénéficient souvent d'un traitement particulier en discours en termes de fréquence d'apparition et de position dans l'énoncé, alors que les éléments qui ne sont pas au centre de l'attention des participant·es au discours assurent des rôles différents dans les énoncés. Ajouté à cela, les caractéristiques des référents dont les traits sémantiques – animé/inanimé et humain/non-humain principalement – vont avoir un effet sur les formes utilisées pour les mentionner. Elles constituent ainsi un paramètre conditionnant globalement leur usage en discours.

Dans le même ordre d'idée, l'expérience commune des interlocuteurs·trices conditionne globalement la façon de manier les référents en discours. Les expériences partagées passées et les connaissances encyclopédiques sur le monde ou la réalité dans laquelle s'inscrit le discours influencent l'usage des expressions référentielles. Les locuteurs·trices n'utilisent pas le même type d'expression référentielles pour faire référence à une personne ou un objet selon qu'elle existe ou non dans l'expérience commune des interlocuteurs·trices.

Au niveau local, ce sont davantage des paramètres plus strictement linguistiques portant sur les référents qui influencent le choix et l'usage des expressions référentielles :

- la position sur la chaîne référentielle ;
- la place dans contenu discursif.

Ces deux paramètres concernent les mentions ultérieures du référent. En effet, la position sur la chaîne référentielle revient à se demander si l'entité a déjà été mentionnée. Une entité donnée en discours est plus souvent mentionnée au moyen de formes faible pronominales que les entités nouvelles. Mais pour les entités déjà données, la forme et la position de la mention précédente dans la chaîne discursive font varier le choix des expressions référentielles. On en vient ainsi à la place des entités au sein du contenu discursif et vis-à-vis des autres référents qui a aussi une incidence locale sur le choix des formes.

À différents niveaux ces paramètres vont avoir un effet sur les élément de cohésion choisis par les locuteurs·trices, enfants comme adultes, pour référer aux différents objets de discours qu'ils·elles veulent désigner (Chafe, 1976, 1994; Givón, 1983, 1995; Gundel et al., 1993; Hickmann, 2002; Vogels, 2014).

1.1.2. Influences des paramètres locaux et globaux

L'incidence de ces différents paramètres se matérialise dans le choix des formes pour désigner les référents. Ainsi, le fait de sélectionner une forme forte nominale ou une forme faible clitique porte des informations pragmatiques de différentes natures qui résultent des paramètres qui caractérisent les référents. Concrètement, la proximité entre deux mentions d'un même référent et son caractère animé, et en particulier humain, vont localement avoir pour effet d'utiliser des formes pronominales pour référer à lui. En parallèle, un discours fortement focalisé sur un référent constitutif de l'expérience commune des interlocuteurs·trices et présent dans la situation immédiate constituent un ensemble de paramètres participant globalement à rendre le référent candidat à de nombreuses reprises pronominales (Arnold, 2010; Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018; Fukumura et al., 2010; Fukumura & van Gompel, 2010).

Outre le choix des formes, la position dans la structure énonciative témoigne également de la sensibilité des locuteurs·trices au caractère nouveau ou connu de l'entité dans l'esprit de leur interlocuteur·trice. Les informations déjà connues tendent en effet à apparaitre plus tôt dans l'énoncé, en position préverbale, alors que les informations nouvelles apparaissent souvent en position syntaxique d'objet ou d'ajout postposé au verbe (H. H. Clark & Haviland, 1977). Comme le stipule en effet le principe de "given-new contract" (Chafe, 1976; H. H. Clark & Haviland, 1977; Gundel et al., 1993), les expressions référentielles sont porteuses d'un rôle sémantique et syntaxique qui donnent des informations sur leur fonctionnement pragmatique. La position sujet est ainsi souvent réservée aux entités connues auxquelles on accorde de l'agentivité alors que la nouveauté est souvent exprimée au moyen de formes nominales et explicites rarement mises au rang d'agent par rapport au prédicat verbal exprimé. C'est en cela qu'un ensemble de contraintes locales et globales inhérentes aux référents mobilisés conditionnent le choix des formes. Ajoutons que la position de l'objet de discours dans la continuité discursive détermine le choix du paradigme utilisé pour y référer (pronom personnel clitique *vs.* syntagme nominal plein). Les formes faibles clitiques occupent plus fréquemment la position sujet que les formes fortes nominales qui, à l'inverse, sont plus souvent complément objet ou oblique que les pronoms liés. De fait, la première mention d'une entité dans le dialogue revêt majoritairement des formes fortes postverbales alors que la reprise à proximité de cette entité après l'avoir introduite dans le discours a plus de chance de constituer des formes clitiques. L'ensemble de ces contraintes en interaction détermine le caractère bref ou long et explicite des expressions référentielles (Ariel, 1991; Givón, 1983, 1993).

1.2. Le paradigme des expressions référentielles selon l'accessibilité

Le choix des expressions référentielles est souvent décrit comme reposant essentiellement sur le degré de saillance ou de topicalité du référent (Apothéloz, 1995; Inkova, 2011). À un premier niveau, ce choix concerne l'opposition entre le caractère nouveau et donné (ou connu) du référent (Apothéloz, 1995; Chafe, 1994; Corblin, 1987, 1995; Gundel et al., 1993; Hickmann, 2002). Un référent nouveau étant par définition considéré comme peu saillant alors qu'un référent déjà mentionné bénéficie davantage de saillance dans l'esprit de l'interlocuteur·trice selon la distance de sa dernière mention. En théorie, cette opposition revêt deux acceptions différentes (Chafe, 1976, 1994; Charolles, 2002; Cornish, 2010; Garrod & Sanford, 1982; Gundel et al., 1993; Schnedecker, 2021). Soit le degré de saillance est entendu au sens perceptif du référent au moment où l'expression référentielle est produite. Ainsi le caractère donné inclut les référents qui bénéficient d'un statut particulier dans la situation d'énonciation au niveau perceptuel et cognitif sans pour autant avoir été mentionnés. Cela concerne aussi les référents qui seraient connus des interlocuteurs du fait de connaissances encyclopédiques ou encore les référents inférables qui auraient pu être interprétés

par association d'idées. Alors que les référents strictement nouveaux ne bénéficient d'aucune de ces propriétés. Soit le caractère nouveau se limite au contenu discursif et donc aux référents pas encore mentionnés alors que le caractère donné correspond à tous les référents déjà introduits ou interprétable par association avec la mention d'un autre référent ou un autre segment de discours prédiquant son existence. Quoiqu'il en soit, l'opposition entre donné et nouveau se base sur les connaissances et états cognitifs projetés le plus souvent sur l'interlocuteur·trice par celui ou celle qui parle mais pas forcément sur son état cognitif réel (Apothéloz, 1995). Ces décalages entre l'état cognitif réel de l'autre et l'état cognitif projeté sur lui, qu'on peut qualifier de problèmes d'ajustement, mènent aux cas d'ambiguïtés référentielles qui constituent une des problématiques centrales dans cette étude. L'encodeur·se d'un message (le·la locuteur·trice) présente donc les référents comme donnés ou nouveaux selon ce qu'il ou elle projette de l'état de connaissance de la personne à qui il ou elle s'adresse. Au plus bas degré de connaissance supposée, les locuteurs·trices recourent essentiellement à des syntagmes nominaux indéfinis, des noms propres et des syntagmes nominaux définis avec ajouts (adjectivaux et déterminants complexes permettant d'expliciter la référence). Les référents inférables et connus mais pas encore mentionnés revêtent souvent la forme d'un syntagme nominal défini ou d'un nom propre. Enfin, les référents déjà évoqués sont des syntagmes nominaux définis ou des pronoms. Pour résumer, le choix des expressions référentielles constitue le marqueur de leur degré d'accessibilité pour la personne à qui est adressé le message (Ariel, 1991; Givón, 1983, 1993, 1995).

1.2.1. Échelles d'accessibilité et éventail des expressions référentielles

Moins un référent est considéré comme accessible, plus la forme utilisée pour référer à lui sera forte et explicite, offrant ainsi le contenu descriptif suffisant à son identification. A l'inverse, plus le référent est jugé accessible, plus la forme est brève et peu descriptive (Ariel, 1991). Typiquement, les formes pronominales sont des marqueurs d'accessibilité forte alors que les noms propres et syntagmes nominaux définis constituent des marqueurs d'accessibilité plus faible. Le caractère changeant de la référence d'une forme pronominale ou, plus stable, d'une forme nominale sont ainsi des indices pour l'interlocuteur·trice sur la manière dont il·elle doit rechercher dans l'espace discursif ou situationnel pour identifier la source d'une expression référentielle (Apothéloz, 1995; Ariel, 1991; Givón, 1995).

À un second niveau, le choix des formes et la quantité d'informations qu'elles véhiculent résultent aussi d'autres facteurs fonctionnels (argumentatifs, émotionnels, didactiques par exemple) du discours dans lequel elles s'inscrivent. Le changement de genre discursif en cours d'énonciation (passage du récit d'expérience à l'argumentation par exemple) ou même le simple changement de paragraphe à l'écrit peut entrainer le recours à des formes fortes nominales alors même que

l'expression antécédente était suffisamment proche, ce qui conférait un statut relativement accessible au référent. Tout changement de point de vue ou apport d'information sur le référent en cours de discours peut donc entrainer le recours à des formes fortes et descriptives malgré l'accessibilité du référent évoqué. C'est là une des limites de la théorie de l'accessibilité d'Ariel (1991), restreinte à une considération purement quantitative de l'information. Elle laisse ainsi de côté l'incidence émotionnelle de l'implication des locuteur·trices au sein du discours. Aussi, la théorie de l'accessibilité décrit le caractère informatif d'une expression référentielle à partir du caractère bref ou long de la forme choisie sans aborder la question tout aussi cruciale des choix lexicaux, soit le rôle de la dénotation, qui contribuent tout autant au bien-fondé d'une expression référentielle claire et transparente pour l'autre (Charolles, 2002). Malgré ces deux limites sur lesquelles nous reviendrons parfois en cours de présentation du cadre théorique ou de l'analyse des résultats, la matérialisation de l'accessibilité à travers une échelle détaillant le paradigme des expressions référentielles à l'aune de leur degré d'accessibilité constitue une modélisation robuste des usages observés chez les locuteurs·trices.

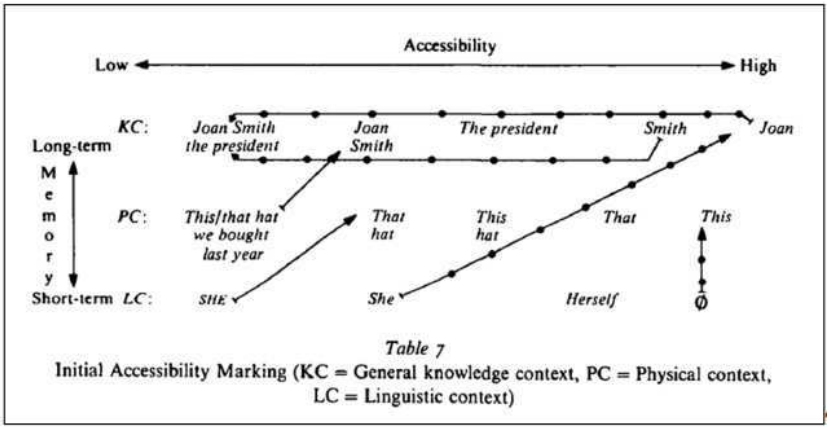


Figure 1 Échelle d'accessibilité d'Ariel (1985)

De plus, si elle est pertinente, l'opposition entre nouveau et connu manque de prendre en compte le statut évolutif des référents au cours de l'échange. Un référent connu peut être particulièrement saillant si son introduction ou sa dernière mention est proche dans le discours alors qu'à un autre moment de l'échange, ce référent peut apparaitre éloigné de sa dernière mention ce qui le rend moins saillant malgré son caractère connu. Alors que dans les deux cas, il s'agit d'un référent déjà donné en discours, cette nuance aura une incidence sur la forme choisie (Yule, 1981). Les référents donnés mais éloignés de leur dernière mention revêtent le plus souvent des formes lexicales là où les référents donnés à proximité apparaissent sous forme d'expression non-lexicale (forme pronominale ou anaphore zéro). L'échelle d'accessibilité suggère cette nuance, montrant que plus faible est l'accessibilité, plus explicite est la forme utilisée (*cf.* Figure 1) (Ariel, 1985, 1991).

Néanmoins, la matérialisation concrète de ce qui fait l'accessibilité dans l'état cognitif des interlocuteurs·trices y est définie de façon assez implicite et imprécise. C'est pourquoi, notre inscription théorique sur l'usage des expressions référentielles combine à la fois l'échelle d'accessibilité d'Ariel et les travaux de son contemporain, Givón (1983, 1993, 1995), qui précisent le rôle de la distance à l'expression référentielle antécédente dans la prédictibilité de voir une forme être choisie en discours (Figure 2).

construction	mean RD (# of clauses)	degree of clustering around the mean
a. zero anaphora	1.0	100% at mean
b. unstressed PRO	1.0	95% at mean
c. stressed PRO	2.5	90% between 2-3
d. Y-movement	2.5	90% between 2-3
e. DEF noun	7.0	25% at 1.0 35% scattered 5.0-19 40% at 20+
f. DEF-Noun with modifier(s)	10.0	55% scattered 5.0-19.0 45% at >20
g. L-dislocated DEF-N	15.0	60% at >20 (25% at 4-9) (13% at 10-19)

Figure 2 Usage et fréquence des formes selon leur distance à l'antécédent d'après Givón (1983, 1993, 1995)

Le choix des formes pour les référents connus est donc davantage soumis à l'effet de la proximité ou de l'ancienneté de la dernière mention qu'à son caractère donné en discours. Plus la reprise est éloignée, plus on trouve de qualificatifs qui s'ajoutent à la forme lexicale. Alors que les formes pronominales et les ellipses se trouvent majoritairement à moins de trois propositions d'écart de leur antécédent (Figure 2). Les questions de mémoire à court-terme constituent indéniablement une part de l'explication du choix des formes selon leur accessibilité et/ou leur distance à l'antécédent. Mais une autre part importante de l'explication du phénomène réside dans la probabilité que la reprise d'un objet de discours, distante de quelques énoncés ou constructions verbales de son antécédent, ait entrainé la mention d'un autre référent dans l'intervalle. Ce dernier apparait alors linguistiquement en concurrence avec le référent-cible, en particulier s'il a des traits sémantiques communs avec lui (caractère animé par exemple). La concurrence entre les deux référents réside alors dans le fait que ces derniers sont tous deux candidats à une reprise pronominale. Pour le dire autrement, les référents en concurrence sont ceux qui bénéficient d'une certaine saillance simultanément, ce qui rendrait ambigüe une forme non-lexicale à ce moment particulier du discours.

À partir des remarques formulées jusqu'alors sur l'incidence du caractère nouveau ou donné d'une entité et de la distance à son éventuel antécédent dans la sélection des formes pour y référer, nous

pouvons poser une première description de l'usage des expressions référentielles en discours. Les formes pronominales et anaphores zéros dénotent du caractère hautement accessibles d'entités données dans le contexte immédiat (situationnel ou discursif). Les formes nominales précédées d'un déterminant défini indiquent plutôt le caractère connu d'une entité tout en fournissant une information lexicale nécessaire à son identification. Les syntagmes nominaux pleins définis constituent des formes intermédiaires entre les pronoms et le troisième grand type d'expressions référentielles : les formes nominales indéfinies. Ces dernières sont réservées à l'introduction de référents étiquetés comme nouveaux dans le discours et pour lesquels le·la locuteur·trice considère que l'interlocuteur·trice ne partage pas le même état de savoir.

1.2.2. Le rôle des déterminants

Au-delà même du caractère bref et peu informatif ou long et chargé d'une dénotation lexicale d'une expression référentielle (Ariel, 1991; Charolles, 2002), l'actualisation des formes nominales au moyen d'un déterminant est donc porteuse d'informations pragmatiques permettant l'identification du référent dans la chaîne parlée. En effet, plusieurs théories existent sur le rôle des différents déterminants concernant la mention des référents connus. D'après Hawkins (1978), le déterminant défini est porteur de marques d'unicité alors que le démonstratif ne nécessite pas l'unicité de l'objet référé mais applique une contrainte d'unification. Il oriente le focus attentionnel sur un objet unique, que celui-ci soit supposé identifiable dans la situation de par ses caractéristiques perceptives, ou qu'il vienne juste d'être évoqué dans la communication verbale. Le recours à un démonstratif repose donc sur le caractère perceptible de l'entité, que ce soit dans la situation immédiate ou dans le contexte discursif immédiatement précédent. En fait, les définis reposent sur les connaissances partagées, là où les démonstratifs s'appuient sur des phénomènes attentionnels et perceptifs. Corblin (1987) complète cette première description en ajoutant le critère d'identification lexicale sur lequel repose un syntagme nominal défini portant sur un référent ou un ensemble de référents précédemment activés au moyen d'une première mention en discours. En d'autres termes, outre le critère d'unicité, le défini implique l'identification du référent à travers la dénotation du nom utilisé pour référer à lui (Charolles, 2002; Chastain, 1975). Le fonctionnement des déterminants démonstratifs diffère de celui des définis sur la base de leur plus fort appui sur la proximité avec la dernière mention de l'objet de discours. Le syntagme nominal défini permet donc de faire des reprises à distance en se reposant sur la proximité de sens avec son antécédent. Quant au démonstratif, sa proximité avec l'antécédent dans le discours permet l'identification du référent, même avec une tête lexicale sémantiquement plus éloignée de l'antécédent (*l'enfant trouva <u>un bâton</u>, il ne tarda pas à faire usage de <u>cet outil</u> pour embêter les fourmis*). Enfin, au contraste entre le mode d'identification indirect car lexical du défini et plus direct car positionnel du démonstratif, Kleiber

(1986) ajoute l'incidence du facteur évaluatif. Le défini permet d'indiquer qu'on poursuit les prédications sur l'objet de discours en adoptant le même positionnement, le même regard sur le référent, que lors de sa mention précédente (*Paul a tué un renard. Le renard voulait s'introduire dans son poulailler.*). Le démonstratif signale une redistribution du positionnement des actants ou du·de la locuteur·trice sur l'entité (*Paul a tué un renard. Il poursuivait ce renard depuis trois mois.*[2]). Malgré les variations dans la manière de décrire la fonction de chacune de ces formes, dans les trois théories, l'usage des déterminants est considéré comme variant selon le degré d'accessibilité des référents. Lors des phénomènes de référence spécifique, l'article indéfini indique le caractère nouveau et apparait lors de la première mention d'une entité au sein d'un contexte donné (Chastain, 1975). Le défini présuppose le caractère connu, même à distance voire de façon mémorielle, permettant l'identification par relation d'équivalence totale entre les têtes lexicales de l'expression référentielle et de ses antécédents. Le déterminant démonstratif constitue une forme intermédiaire. En effet, au sein de ces trois points de vues, il implique un appui moins fort sur la composante signifié de l'expression référentielle pour se reposer essentiellement sur la situation d'énonciation et le cotexte (Apotheloz, 1994). Le déterminant possessif fonctionne de façon un peu différente en raison de sa spécificité référentielle. Alors que les autres déterminants se limitent à rendre référentielle une expression linguistique en l'actualisant dans le discours, le possessif réfère à une autre entité que celle contenue dans l'expression référentielle qu'il initie. Cette expression référentielle se retrouve alors interprétable sur la base de l'expression référentielle à laquelle renvoie le déterminant possessif, elle en est ainsi dérivée (Schnedecker & Landragin, 2014). En ce sens, comme n'importe quelle expression référentielle non-lexicale, un possessif est contraint à une certaine proximité avec son antécédent. En tant qu'actualisateur du syntagme nominal qu'il précède, il peut alors fonctionner comme un indéfini et permettre l'introduction d'un nouveau référent présenté comme en relation avec une autre entité connue mais il peut aussi permettre la mention d'un objet de discours connu des interlocuteurs·trices. En cela, le déterminant possessif constitue, comme le démonstratif, une forme intermédiaire entre indéfini et défini. Alors que le démonstratif a un fonctionnement plus proche du défini dans le sens où il est davantage réservé pour les secondes mentions, le fonctionnement du possessif le rend plus proche d'un indéfini.

1.3. Relations de coréférence et chaînes référentielles

La notion de chaîne de référence ou chaîne référentielle a d'abord été théorisée par Chastain (1975) à partir de la définition grammaticale de l'anaphore qui caractérise fondamentalement la relation de sens entre une forme pronominale et son antécédent. Partant de là, on peut considérer que

[2] La paire d'exemples est tirée de Kleiber (1986)

l'ensemble des expressions permettant de référer à une entité singulière dans un contexte donné constituent une « chaîne anaphorique » (Chastain, 1975, p. 204-205), aussi appelée chaîne référentielle. Étant donné que les chaînes de référence ne se construisent pas seulement sur la base d'usages anaphoriques des expressions référentielles, nous y reviendrons dans la section suivante, nous préférerons parler de chaîne référentielle plutôt qu'anaphorique. Ainsi, la notion de chaîne référentielle repose par essence sur les relations de coréférence entretenue entre les expressions linguistiques référant à la même entité.

1.3.1. Chaîne de (co)référence : définitions

La coréférence correspond à la relation qui caractérise deux expressions référentielles ou plus qui désignent le même référent. Comme Schnedecker (2019, 2021) et Schnedecker & Landragin, (2014), nous nous rangeons derrière les définitions proposées par Corblin et Charolles à la fin des année 80 pour définir les chaînes référentielles comme étant :

> La suite des expressions d'un texte entre lesquelles l'interprétation construit une relation d'identité référentielle (Corblin, 1985, p. 123).
>
> Des suites d'expressions coréférentielles [...]. Seules peuvent appartenir (donner lieu à) une chaîne des expressions employées référentiellement, c'est-à-dire toutes et rien que les expressions nominales (ou pronominales) permettant d'identifier un individu (un objet de discours) quelle que soit sa forme d'existence (personne humaine, événement, entité abstraite) (Charolles, 1988b, p. 8).

Chaque mention de l'objet de discours, peu importe la forme qu'elle revêt, constitue ainsi un maillon de la chaîne (Schnedecker, 2021). La coréférence correspond donc *a priori* au prototype de ce que la grammaire traditionnelle a caractérisé comme étant des anaphores au sens discursif. On peut cependant identifier des relations de coréférence plus autonomes, dont l'interprétabilité repose davantage sur la situation immédiate que sur des relations au sein du discours, comme la référence interpersonnelle aux participant·es au discours (*je* et *tu*) par exemple. Il existe ainsi deux types de coréférences :

- les relations coréférentielles anaphoriques dont l'interprétation nécessite un recours au cotexte, soit les formes de reprises pronominales, le passage d'un SN indéfini à un SN défini, les possessifs notamment ;
- les relations coréférentielles non anaphoriques comme les noms propres, certains démonstratifs et autres mentions directement interprétables par le partage de la situation avec le·la locuteur·trice et qui s'avèrent autonomes vis-à-vis de la référence précédente à cette entité (Charolles, 2002; Schnedecker, 2021; Schnedecker & Landragin, 2014).

Jusqu'à maintenant, ont été abordés les cas non problématiques de coréférence totale et interprétable sans ambiguïté, que ce soit en s'appuyant sur le contenu discursif ou cotexte d'une part ou sur la situation d'énonciation d'autre part. Toutefois, en pratique, le fonctionnement et l'identification des chaînes de référence peut s'avérer plus problématique. D'abord, la coexistence de plusieurs chaînes référentielles en simultané au sein d'un discours peut entraîner des problèmes d'identification résultant de la concurrence entre les référents en tant que candidats à une reprise pronominale. Comme matérialisé sur la Figure 3 extraite de Schnedecker (2019), les différentes chaînes référentielles relatives aux entités impliquées dans un discours donné progressent en parallèle, se succèdent et s'entremêlent les unes avec les autres. Dans ces cas-là, le choix de certaines formes à certains moments du discours peut entraîner des ambiguïtés référentielles. Prenons en exemple la première chaîne référentielle matérialisée en rouge (CR1) sur la Figure 3.

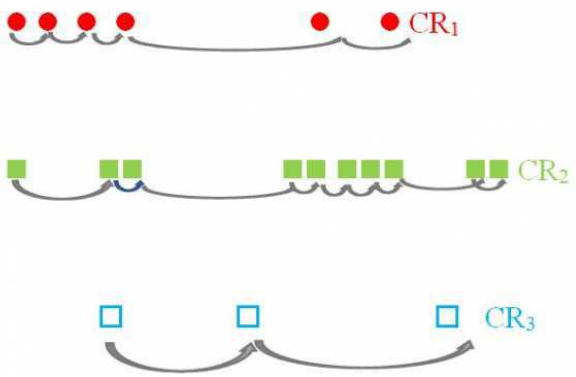


Figure 3 Schématisation de la progression de trois chaînes référentielles distinctes au sein d'une même séquence de discours d'après Schnedecker (2019)

Les trois premiers maillons de la chaîne se suivent de façon très proximale, ce qui permet d'utiliser des formes pronominales ayant peu de chances de paraître obscures à l'interlocuteur·trice qui s'appuiera sur les mentions précédentes. Mais plus tard dans le discours, cette même chaîne référentielle (CR1) est remobilisée après un moment et des mentions successives relevant de deux autres chaînes référentielles (CR2) et (CR3). Ainsi, les deux dernières mentions de CR1 ne sont pas soumises aux mêmes contraintes locales que les mentions en début de chaîne. Le recours à des formes pronominales pourrait engendrer un manque de clarté et l'interlocuteur·trice pourrait croire que ces formes renvoient au référent de CR2, dont la mention est plus récente dans le discours. Enfin, la CR3, du fait de l'éloignement entre ses maillons, a moins de chance d'être construite à partir de formes pronominales. En effet, la fréquence et la récence dans le discours de CR1 et CR3 les rendent plus accessibles, et en font globalement de meilleures candidats aux reprises pronominales lors de la dernière mention de CR3. Ce phénomène contraignant le choix des formes par l'exercice des paramètres locaux du discours sera ci-après dénommé concurrence entre les référents (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura & van Gompel, 2010).

1.3.2. Coréférence et identité : les relations de coréférence partielle

Les relations de coréférence peuvent parfois concerner le passage d'un tout à une partie ou inversement, ou encore présenter les référents comme évoluant dans leur état et leur aspect en fil de discours. C'est le cas des recettes de cuisine par exemple, où les référents tendent à évoluer et ne pas être totalement l'équivalent de leur antécédent entre deux mentions (Charolles & Schnedecker, 1993). Dans le célèbre exemple emprunté à Brown & Yule (1983): « Tuez un poulet actif et bien gras. Préparez-le pour le four. Coupez-le en quatre morceaux et faites-le rôtir avec du thym pendant une heure. »[3], la dernière occurrence de *le* dans « faites-le rôtir » renvoie à un référent qui n'a plus tout à fait la même identité que le « poulet actif et bien gras » utilisé en première mention. Pourtant, l'ensemble de ces mentions relèvent de la même chaîne référentielle, les reprises pronominales successives en l'absence de concurrent en sont un indice. Seulement, cette chaîne référentielle n'est pas construite sur la base de relations de coréférence prototypiques du type *un homme … il … il … il* où les formes de reprises pronominales sont en coréférence totale avec la première mention de l'homme. Le pronom ne garantit pas que l'entité à laquelle il réfère soit exactement dans le même état que lors de sa mention initiale. Le pronom sert à indiquer que l'on continue à parler de la même chose tout en prolongeant ce qui a rendu cette chose saillante. L'usage du pronom dans les contextes de référents évolutifs est tout de même soumis à quelques limites qui ne relèvent pas d'un principe unique et applicable à toutes les situations. Sur un continuum d'acceptabilité et/ou de transparence de l'expression référentielle, certaines reprises pronominales sont davantage attestées que d'autres selon la force des processus transformationnels en jeu (Charolles & Schnedecker, 1993).

Parmi les relations particulières au sein d'une chaîne, ce que l'on considère ici comme le passage du tout à la partie et inversement concernent en fait deux phénomènes de transitions référentielles distincts : les fusions et les partitions (Schnedecker & Landragin, 2014). Les fusions consistent à regrouper plusieurs référents au sein d'une même expression référentielle alors que ces derniers avaient été présentés isolés lors de mentions précédentes. Les partitions consistent à l'inverse à extraire d'un groupe de référents un sous-ensemble ou un référent isolé. Dans le premier cas, l'interprétation de l'expression référentielle consiste à identifier un ensemble d'antécédents qui peuvent être différemment répartis autour d'un voire plusieurs prédicats verbaux (Schnedecker & Bianco, 1995). L'interprétation des fusions repose ainsi sur des facteurs relatifs à la structuration des discours. Deux référents coordonnés dans un même énoncé sont aussi accessibles l'un que l'autre et bons candidats à être fusionnés au moyen d'un pronom personnel au pluriel. Les rôles

[3] Exemple traduit par Charolles & Schnedecker (1993)

sémantiques fonctionnant par pairs de type agent-patient dans un même énoncé constituent aussi des facteurs favorisant l'identification des référents fusionnés (Schnedecker & Bianco, 1995). En revanche, quand les référents sont davantage dispersés dans le discours, la délimitation exacte des référents regroupés sous une forme pronominale au pluriel implique des processus cognitifs plus complexes à expliquer et qui posent d'ailleurs problème pour l'annotation automatique des chaînes référentielles (Landragin, 2011; Schnedecker, 2021). Dans ces cas, ce sont un ensemble de paramètres discursifs relevant de la cohérence globale du texte et en particulier du sens véhiculé par les différents prédicats verbaux dans lesquels sont impliqués la fusion et ses antécédents qui en permettent la délimitation. Du point de vue des enfants qui sont les locuteur·trices sur lesquel·les porte notre étude, la fusion constitue ainsi un processus complexe à encoder, en particulier pour les plus jeunes (Dupret, 2020). Les partitions, à l'inverse, dissocient un sous-ensemble au sein d'un ensemble plus vaste. Elles s'appuient plus difficilement sur l'ensemble de l'univers discursif institué pour identifier l'entité extraite d'un groupe. En cela, le recours à des formes non-lexicales peut davantage manquer de clarté dans l'interprétation du référent dissocié (Dupret, 2020). Partitions et fusions participent donc à la continuation des chaînes référentielles formées de leurs antécédents respectifs. Dans le cas des fusions, la part importante de recours à des formes pronominales confirme que celles-ci participent à la progression des différentes chaînes référentielles qu'elles regroupent comme si les mentions précédentes contribuaient toutes à la construction du nouveau maillon. Les partitions s'inscrivent davantage en rupture avec l'antécédent, et bien qu'elles entrainent plusieurs cas d'ambiguïtés référentielles dans les récits d'enfants (Bonnemaison, 2018), elles entraînent un nombre plus important de formes fortes comme les dislocations et les structures clivées permettant l'expression du contraste voire de la réintroduction de l'objet de discours (Dupret, 2020). Ces différents cas de coréférence partielle, fréquents à l'écrit comme à l'oral, apportent un nouveau regard sur le fonctionnement des chaînes de référence.

Notons pour finir que nous avons formulé jusqu'à maintenant des considérations théoriques sur les notions et concepts concernant la référence aux entités qui seront abordés au sein de cette recherche. D'ailleurs, la plupart des observations formulées dans cette section portent sur la langue écrite mais l'usage des expressions référentielles présente une grande variation dans le maniement des chaînes de référence en fonction des genres discursifs, des époques et des langues (Chastain, 1975; Schnedecker & Landragin, 2014). Si nous n'explorerons pas ou très peu les deux derniers aspects de ce problème dans la suite de l'étude, nous allons désormais aborder la question des usages selon les situations, et plus particulièrement à l'oral.

2. Les expressions référentielles en contexte

Après avoir présenté un certain nombre de concepts fondamentaux sur le fonctionnement des expressions référentielles, cette nouvelle section va davantage entrer dans le détail de l'usage de ces expressions selon leur relation au contexte ou plutôt aux contextes. En effet, selon les acceptions, le terme contexte peut renvoyer à la dimension situationnelle (le « *ici-maintenant* ») ou discursive (parfois appelé cotexte). C'est ce que nous commencerons par explorer à travers les concepts d'usages déictiques et d'usages anaphoriques des expressions référentielles en confrontant les approches que nous avons vues à certaines spécificités de l'oral. Nous présenterons ensuite en quoi l'acte de référer consiste en une tâche collaborative, notamment à travers la présentation d'expérimentations soumettant les participant·es à la production de courts récits à partir d'un support imagé. Pour finir, nous aborderons les spécificités du fonctionnement du pronom *il* au niveau local et global de l'organisation discursive.

2.1. Usages déictiques, usages anaphoriques des expressions référentielles

Dans la description du fonctionnement des expressions référentielles, sont déictiques les expressions s'interprétant grâce aux paramètres situationnels relevant du lieu (ici), du temps (maintenant) et des personnes (je, tu) de l'énonciation (Apothéloz, 1995). À la suite des travaux posant les premiers critères définitoires de la *deixis* linguistique en tant qu'acte de désignation, de monstration d'un objet de discours au moyen d'un ensemble de ressources langagières et multimodales immédiatement présentes (Bühler, 1934; Jakobson, 1963; Montague, 1968), Ducrot & Todorov définissent les expressions référentielles déictiques comme étant « les expressions dont le référent ne peut être déterminé que par rapport aux interlocuteurs » (1972, p. 323). Dans une approche cognitive, le caractère déictique d'une expression référentielle correspond au fait que celle-ci soit interprétable à partir du degré de connaissances partagées par les interlocuteur·trices sur la situation d'énonciation (Cornish, 2010; Ehlich, 1982; Kleiber, 1992). En d'autres termes, si l'interprétation de l'expression référentielle repose sur l'accessibilité perceptuelle conférée au référent dans la situation immédiate, alors l'expression référentielle revêt un usage déictique (« prends *ça* » en tendant un objet à mon interlocuteur·trice par exemple). Dans une approche textualiste, on raisonne en termes de localisation de la source de l'expression référentielle. Celle-ci est considérée comme étant dans le texte lorsque l'interprétation de l'expression référentielle repose sur une mention antérieure dans le discours et alors il y a anaphore. Quand la source est localisée hors discours et « fait intervenir des éléments constitutifs de la situation d'énonciation immédiate » (Kleiber, 1992, p. 614), alors l'expression est déictique. Ces éléments peuvent correspondre aux interlocuteur·trices (*je*, *tu*), au cadre spatio-temporel de l'énonciation (*ici-maintenant*) ou aux objets

présents immédiatement (*ça*, *ce chien* par exemple). Dans les deux approches, le caractère déictique d'une expression référentielle correspond à l'ancrage de l'objet de discours dans l'ici-maintenant alors que l'anaphore oblige l'interlocuteur·trice à effectuer une recherche dans le contenu discursif pour identifier la source de l'expression référentielle.

2.1.1. Définitions de l'anaphore

L'anaphore présuppose donc un appui essentiellement basé sur le contenu discursif dans la l'élaboration de la chaîne de référence en cours de construction. D'un point de vue textualiste, les définitions de l'anaphore présupposent que :

> Il y a relation d'anaphore entre deux unités A et B quand **l'interprétation de B dépend crucialement de l'existence de A**, au point que l'on peut dire que l'unité B n'est interprétable que dans la mesure où elle reprend entièrement ou partiellement A. (Milner, 1982, p. 18)
>
> On qualifie d'anaphore toute expression référentielle dont l'interprétation sollicite une autre expression référentielle mentionnée dans le discours. (Charolles, 2002, p. 245)

Dans la tradition grammaticale, la définition proposée par *La Grammaire méthodique du français* s'avère assez proche de celle de Charolles suggérant une relation de dépendance à l'antécédent comme seul critère d'interprétation de l'expression référentielle :

> Une expression est anaphorique si son interprétation référentielle dépend nécessairement d'une autre expression qui figure dans le texte (Riegel et al., 1994, p. 1029)

Dans l'ensemble de leurs manifestations, les anaphores revêtent des fonctionnements divers et variés dont ces définitions ne rendent compte que de façon assez implicite. En effet, la notion d'anaphore correspond aussi à tout un ensemble de relations de coréférence partielle dans lesquelles peuvent s'inscrire les phénomènes de fusions et de partitions ou encore de référents évolutifs susmentionnés. Il suffit pour cela que l'identification des référents fusionnés dans le premier cas soit permise par la relation discursive entre la fusion et ses antécédents dispersés dans le discours (Schnedecker & Bianco, 1995). De même que les partitions peuvent entretenir une relation anaphorique avec leur antécédent si le contenu discursif à lui-seul permet de comprendre quelle entité a été extraite du groupe. Enfin, un référent évolutif peut voir certaines de ses manifestations être interprétables sur la base de leur antécédent en discours – c'est le cas des recettes de cuisine – mais le même phénomène peut s'interpréter déictiquement si, par exemple, le·la locuteur·trice guide son interlocuteur·trice à l'oral dans la réalisation d'une recette.

2.1.2. Une classification parfois complexe des usages

Ces critères définitoires ne permettent donc pas de classer une fois pour toute les formes dans un usage ou un autre selon leurs caractéristiques grammaticales. C'est la façon dont elles émergent en

contexte qui vont leur donner ces caractéristiques. En effet, deux expressions coréférentielles apparaissant successivement sous la forme d'un syntagme nominal défini et d'un pronom personnel de troisième personne peuvent faire l'objet d'un usage déictique ou anaphorique selon le mode d'introduction du référent, ainsi que selon la manière dont ces deux formes successives s'articulent par rapport au contexte discursif ou immédiat. Il suffit que la reprise pronominale s'appuie sur le contexte d'énonciation ou, pour le dire autrement, que l'élément permettant son interprétation se trouve dans le partage de la situation immédiate (pointage, saillance perceptuelle, caractère opaque pour une personne extérieure à la situation immédiate) pour que l'expression soit dite déictique. À l'inverse, si le pronom *il* permet l'expression de la continuité thématique par rapport à la mention précédente du même référent dans le discours, alors la reprise est anaphorique. Pour Danon-Boileau (1990), *deixis* et anaphore partagent en fait un certain nombre de marqueurs communs rendant parfois difficile la possibilité de statuer sur la nature d'un usage en particulier. D'abord, les deux modes de référence présentent une sensibilité au contexte à l'inverse des expressions référentielles dites autonomes comme les noms propres ou les référents uniques (*le soleil*) dont l'interprétation ne repose sur aucun élément situationnel. C'est seulement dans la manière dont elles s'appuient sur la situation qu'il y a des nuances. Aussi, dans les deux cas, l'interprétation de la relation de coréférence avec une entité déjà mentionnée est plus permise par son identification en contexte – dans l'acte d'énonciation pour le déictique, dans le contenu discursif pour l'anaphore – que par rapport à ce qui est prédiqué dessus. Ce fonctionnement fait différer les reprises anaphoriques et déictiques de façon analogue aux expressions autonomes ou aux premières mentions au moyen d'un indéfini. En effet, dans ces deux derniers cas, l'interprétation des expressions référentielles est systématiquement permise par le rapport qu'entretient l'expression référentielle en tant qu'argument avec son prédicat et non grâce à la continuité avec une mention antérieure interprétée (Danon-Boileau, 1990). Ce phénomène est plus éclairant avec les noms propres qui peuvent relever de personnes ou d'entités inanimées. Si un·e locuteur·trice dit « Je suis arrivée par Charles de Gaulle mais je repars par Orly », il est évident que *Charles de Gaulle* renvoie à l'aéroport et non à l'ancien président de la République étant donné le prédicat verbal dans lequel l'expression est incluse. En revanche, dans « Paris a été libérée par Charles de Gaulle en 44 », il est évident qu'avec *être libérée par*, on ne parle plus d'un lieu mais bien de la personne. Ainsi, l'interprétation des expressions autonomes fonctionne de façon analogue à celle des introductions indéfinies alors que les expressions coréférentielles déictiques ou anaphoriques revêtent des traits communs dans leur possibilité d'être interprétée à partir d'expériences communes aux iterlocuteur·trices. Enfin, dans certains usages déictiques des expressions référentielles, leur fonctionnement très corrélé à la situation immédiate (mention accompagnée d'un pointage par

exemple) les font relever de la *deixis* forte (Danon-Boileau, 1990). Certains cas de *deixis* plus faibles se trouvent toutefois être assez similaires aux usages anaphoriques de par certains aspects. En effet, les cas de *deixis* forte correspondent typiquement au fait de désigner un objet parmi plusieurs objets de même type en le différenciant des autres au moyen de ressources déictiques (pointage, démonstratif par exemple). Dans les cas de *deixis* faible, la différence avec l'anaphore est plus ténue d'après Danon-Boileau. En effet, imaginons une situation où il s'agit de différencier un objet non plus parmi d'autres de même type mais parmi des objets de types divers. On pourra alors par exemple dire « donne-moi les ciseaux pour que je coupe l'étiquette de mon pull » dans une situation où une seule paire de ciseau est posée sur la table autour de laquelle les interlocuteurs·trices interagissent. Même si la mention s'inscrit dans le *ici-maintenant*, il n'empêche que le·la destinataire du message pourra interpréter l'expression référentielle davantage au moyen de sa dénotation (à savoir les ciseaux et pas un autre objet disposé sur la table). Dans ce cas, l'expression déictique partage des caractéristiques avec l'anaphore en ce sens que cette dernière s'interprète en partie sur la base du sens du terme utilisé et de sa possibilité à être reliée lexicalement à la dernière mention de la même entité, qu'il s'agisse d'anaphores fidèles (*il y avait un garçon… le garçon était…*) ou infidèles (*il y avait un garçon… l'écolier était…*) (Danon-Boileau, 1990). En d'autres termes, l'absence de concurrent aux ciseaux dans le cas de *deixis* faible permet de s'appuyer sur sa dénotation ou sa référence virtuelle (Charolles, 2002) alors que ce n'est pas le cas lors de la *deixis* forte. Ainsi, anaphore et *deixis* constituent davantage un continuum qu'une opposition nette dans leur fonctionnement et leur rapport aux contextes.

Pour finir, l'anaphore ne repose pas seulement et essentiellement sur la relation à l'antécédent (Cornish, 1990). Elle est aussi conditionnée par un ensemble d'informations contextuelles et d'inférences avec d'autres segments de discours qui ne réfèrent pas forcément à l'entité en question. Toutes les connaissances relatives au monde et à la situation immédiate partagées par le·la destinataire d'un discours constituent autant de déclencheurs potentiels d'une anaphore que l'antécédent lui-même (Cornish, 1990). Par exemple, dans « j'ai acheté un nouveau vélo mais je trouve que la batterie ne tient pas longtemps », la batterie est interprétable par anaphore associative avec la mention du vélo qui constitue alors son antécédent. Mais encore faut-il se situer dans une réalité du monde où les vélos peuvent être électriques et accepter que c'est une propriété du vélo dont il est question dans cette situation d'énonciation précise et pas forcément de tous les vélos. Ainsi, certaines anaphores reposent plus sur des phénomènes ayant traits à un contexte de discours particulier que d'autres, ce qui force à les considérer non pas en termes d'usage totalement décontextualisé reposant essentiellement sur le contenu discursif mais comme étant indépendantes de la situation immédiate à des degrés différents. Ces constats nous amènent à une réflexion proche

de celle de De Weck (1991) à propos de l'usage des expressions référentielles en récit par les enfants sur le caractère joint ou disjoint de l'interprétation des expressions référentielles par rapport au contexte d'énonciation. On identifie effectivement chez les enfants des expressions référentielles qui entretiennent davantage un rapport disjoint à la situation d'énonciation – quand les relations de coréférence sont majoritairement interprétables grâce à des éléments intra-discursifs – et des discours davantage construits conjointement avec elle – lorsque l'interprétation des expressions prises dans des chaînes référentielles s'inscrit plus dans le *ici-maintenant* que dans leur continuité avec l'antécédent.

Le fait d'entretenir une opposition entre anaphore et *deixis* peut ainsi avoir pour effet de sous-estimer la complexité des processus cognitifs et linguistiques en jeu dans les deux cas de figure (Danon-Boileau, 1990). En effet, de la même manière que dans les études sur l'acquisition du langage, les conduites anaphoriques sont souvent présentées comme un idéal à atteindre, une finalité dans la dimension pragmatico-discursive du développement tardif du langage, et ce parfois au détriment des usages déictiques jugés plus élémentaires (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Alors que la capacité à adapter le choix des expressions référentielles pour les inscrire dans l'*ici-maintenant* de façon adaptée aux informations immédiatement accessibles à l'interlocuteur·trice ne constitue pas une capacité observable d'emblée chez le jeune enfant (Matthews et al., 2012). De fait, ne pas se limiter à décrire l'usage des expressions référentielles en termes binaires de déictique ou anaphorique mais plutôt à l'aune d'un continuum décrivant le caractère joint ou disjoint du choix des expressions par rapport à la situation, préserve du risque de dévaluation des usages déictiques mettant en avant le caractère élaboré et complexe de la référence anaphorique par opposition au côté rudimentaire du fonctionnement de la référence déictique.

2.2. Référer : une tâche collaborative

Pour Clark & Bangerter (2004), la référence constitue une activité coopérative dans la mesure où le·la locuteur·trice, devant l'éventail de formes que constitue le paradigme des expressions référentielles à sa disposition, sélectionne la forme la plus appropriée en fonction des informations à disposition de l'interlocuteur·trice dans un contexte donné. En d'autres termes, le choix des formes est certes fait par l'énonciateur·trice, mais il est conditionné par la personne à qui il ou elle parle. Depuis les travaux de Grice (1975), il est d'ailleurs communément admis que toute énonciation repose sur un principe de coopération qui va en partie conditionner les formes linguistiques utilisées et la structuration des énoncés.

2.2.1. Point de vue de l'encodeur·se, point de vue du·de la décodeur·euse

À un premier niveau, le caractère nouveau ou donné de l'objet de discours du point de vue de l'interlocuteur·trice détermine ainsi un certain nombre d'aspects structurels et formels de l'énoncé (H. H. Clark & Bangerter, 2004; H. H. Clark & Haviland, 1977). En effet, les cas d'échec ou d'ambiguïté référentielle mis de côté, l'organisation énonciative et le choix des formes lors d'un acte de référence constituent autant d'indices permettant à l'interlocuteur·trice d'identifier l'information connue en remontant à la source du renvoi (l'expression référentielle antécédente). De la même manière que l'information nouvelle est souvent contrainte d'être en position postverbale et de constituer une forme forte nominale, voire indéfinie et suffisamment explicite pour permettre de la traiter comme telle (Ariel, 1991; H. H. Clark & Bangerter, 2004). À un deuxième niveau, le·la locuteur·trice fait varier l'énonciation en fonction des savoirs partagés (*common ground* dans la littérature anglo-saxonne) qu'il·elle projette sur l'autre.

> The idea is that to make a definite reference is to presuppose that the referent can be readily and uniquely inferred from the current common ground of speaker and addressees. To make an indefinite reference is to presuppose that the referent cannot be so inferred. (H. H. Clark & Bangerter, 2004, p. 30)

On a ainsi l'habitude de dire que le·la locuteur·trice choisit une forme parmi les expressions référentielles à sa disposition sur l'axe paradigmatique mais il ne s'agit pas d'entendre la notion de choix au sens de parti pris subjectif. Celui-ci relève davantage d'une sélection à partir de critères discriminant certaines formes par rapport à d'autres sur la base de ce qui est projeté sur le·la destinataire. C'est donc le·la locuteur·trice qui sélectionne la forme mais l'interlocuteur·trice conditionne ce choix. Ainsi, comme le concluent assez justement les auteurs, « speakers and addressees working together » (H. H. Clark & Bangerter, 2004, p. 45). La référence ne dépend donc pas uniquement de l'implication du·de la locuteur·trice dans sa propre énonciation.

Clark et ses collègues ont cependant travaillé à partir d'exemples simulés dans le but de tester leurs intuitions sur la référence. En pratique, Fossard et al. (2018) examinent les marqueurs de l'expression du caractère nouveau ou connu des référents en situation d'interaction réelle. Malgré un recours à un protocole expérimental permettant de contrôler les données récoltées, les auteur·es ont recruté autant de participant·es narrateurs·trices soumis·es à une tâche de récit à partir d'un support imagé que de participant·es destinataires du récits soumis·es à une tâche consistant à mettre en ordre les images selon ce qu' ils·elles comprenaient du récit du·de la narrateur·trice. Malgré le caractère expérimental du recueil, ce dispositif mettait les participant·es en situation d'interaction plus « naturelle » que dans les études où le·la participant·e raconte l'histoire à un·e expérimentateur·trice. Dans ce dernier cas en effet, le fait que, d'une part, la clarté de leur récit

n'empêche pas l'accomplissement de l'activité et que, d'autre part, ils·elles peuvent projeter sur l'expérimentateur·trice un certain état de savoir sur l'histoire racontée, peut impacter leur implication dans la tâche (Fossard et al., 2018). Les résultats de cette étude montrent ainsi que, dans ces conditions, le caractère nouveau ou connu et la récence de la mention du référent dans le second cas priment sur les autres facteurs étudiés, à savoir la complexité référentielle liée au nombre de référents en concurrence et à leur genre ainsi que leur saillance visuelle. En effet, d'un côté les effets de la complexité référentielle varient selon qu'il s'agisse de l'introduction dans le récit, d'une reprise immédiate ou d'une reprise plus distante. Autrement dit, le facteur de la position sur la chaîne référentielle l'emporte sur celui de la complexité véhiculée par le support, ce qui signifie que c'est davantage l'interlocuteur·trice que le stimulus à la base de l'acte d'énonciation qui conditionne le choix des formes. Pour ce qui est de la saillance visuelle, celle-ci a un effet sur la mention des référents (le référent au premier plan sur l'image est plus fréquemment en position sujet dans les énoncés) mais pas sur le choix des formes. Ainsi, en présence d'un·e interlocuteur·trice qu'il·elles savent ignorant sur l'histoire en cours d'élaboration, les locuteurs·trices sont particulièrement attentifs·ves aux paramètres locaux du discours permettant de signaler le caractère nouveau ou connu, relayant les paramètres globaux au second plan. Cela constitue un nouvel argument en faveur de l'intégration de l'interlocuteur·trice dans l'acte de référence.

2.2.2. Collaboration et types de discours

Enfin, la variation dans le maniement des chaînes de référence selon la nature du discours en production (H. H. Clark & Bangerter, 2004; Landragin, 2011; Schnedecker, 2019, 2021) constitue un autre indice du caractère collaboratif de l'acte de référer. Le choix des formes s'adapte plus à l'auditoire qu'à ce que le·la locuteur·trice cherche à exprimer. De même qu'au sein d'un même genre de discours, on relève de la variation selon le·la destinataire de celui-ci (De Weck et al., 2019). En effet, les mères qui racontent une histoire à un enfant font un usage des expressions référentielles assez spécifique, que ce soit pour présenter ou maintenir les entités dans la trame narrative (De Weck & Salazar Orvig, 2014). Ces spécificités rendent ainsi les récits de parents différents de ceux d'adultes de même âge racontant une histoire à un·e autre adulte, qu'il s'agisse d'un·e participant·e à l'étude (Fossard et al., 2018) ou d'un·e expérimentateur·trice (De Weck et al., 2019). Nous entrerons davantage dans le détail des formes offertes en modèle par les mères lorsqu'elles leur racontent une histoire dans le prochain chapitre mais, globalement, nous pouvons d'ores et déjà relever que leurs récits présentent souvent une forte focalisation sur le héros et davantage d'usages déictiques accompagnés de pointages (De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014). Ces spécificités montrent encore une fois l'adaptation de la locutrice ou du locuteur à son interlocuteur·trice. Le fait de projeter sur l'enfant une moindre maitrise de la complexité du

récit, des relations de cause à effet et des relations temporelles exprimées pourrait constituer une première explication au caractère focalisé sur le héros dans les récits de parents. Il se pourrait aussi que cette caractéristique soit présente chez les parents parce qu'il·elles l'identifient au sein des récits de leurs enfants (Karmiloff-Smith, 1981, 1985). De même que le fort recours à des pointages constitue à la fois une manifestation des moindres capacités mémorielles projetées chez l'enfant en guidant constamment leur attention (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Dans tous les cas, il s'agit de rendre le texte (au sens discursif) le plus accessible possible à la personne à laquelle on s'adresse, selon le degré de savoirs partagés et de connaissances encyclopédiques qu'on lui suppose sur le discours en construction.

2.3. Les pronoms clitiques de troisième personne

Jusqu'à présent, nous avons majoritairement exploré la construction des chaînes de référence à travers des exemples fictifs ou issus de l'écrit. Il s'agit d'un aspect ne couvrant que partiellement notre problématique qui porte sur l'oral. En effet, le langage écrit, en tant que mode d'expression censé être interprétable en dehors du partage de la situation d'énonciation, offre majoritairement des exemples d'usages anaphoriques des expressions référentielles. Dans ces usages, le recours à un pronom de troisième personne nécessite, d'une part, que le référent ait déjà été mentionné et, d'autre part, qu'il n'y ait pas d'autre candidat à faire l'objet d'une reprise pronominale dans le contexte discursif immédiat. En effet, à la différence des formes lexicales et des noms propres, les pronoms clitiques de troisième personne *il, ils, elle, elles, le, la, lui, les, leur* – et leurs équivalents toniques *lui, elle, eux, elles* peuvent renvoyer à tous les types d'entités en discours. Là où l'interprétation des expressions référentielles lexicales se base en partie sur leur dénotation ou leur référence virtuelle, les formes pronominales ne bénéficient pas de cette autonomie et sont fortement reliées au contexte (Charolles, 2002; Kleiber, 1994; Milner, 1982). Malgré ces caractéristiques, à l'oral, l'usage des pronoms clitiques semble moins contraint au niveau local du discours. En effet, plus fréquemment que les usages écrits ne le laissent observer, leur interprétation dépend plus du contexte d'énonciation et des savoirs partagés que de règles rigides limitant les pronoms aux reprises immédiates de référents déjà introduits dans le texte (Kleiber, 1994). Après un bref passage en revue des caractéristiques formelles et fonctionnelles des pronoms personnels, nous présenterons quelques exemples d'usages observables à l'oral qui montrent que leur interprétation peut reposer sur une multitude d'inférences rendant le phénomène plus complexe que ce que les reprises pronominales immédiates en l'absence de concurrent laissent observer. Ces exemples porteront en revanche essentiellement sur les pronoms sujets *il(s)·elle(s)*, davantage concernés par les questions d'usages sans antécédent.

2.3.1. Les pronoms clitiques sans antécédent

À la différence des pronoms de première et deuxième personne, les pronoms *il.elle* et leur déclinaison selon le nombre et les fonctions syntaxiques ne renvoient pas aux participant·es au dialogue mais à une entité extérieure elles·eux. En ce sens, ces formes sont les seules du paradigme des pronoms personnels à être marquées en genre. En tant qu'éléments grammaticaux, elles ne bénéficient pas d'une tête lexicale mais sont contrôlés par un nom (Charolles, 2002). En effet, le recours à un pronom marqué en genre et en nombre suppose que le locuteur·trice et son·sa destinataire partagent la même catégorisation de l'objet, ce qui les mène au même terme pour le désigner (et ainsi au même pronom). C'est pour cela que les pronoms constituent une catégorie souvent désignée comme appelant un antécédent. Dans les faits, cet antécédent n'est pas toujours discursif et l'identification d'un pronom en dialogue nécessite en fait que l'entité référée soit « au centre de l'expérience » (Charolles, 2002, p. 217) dans l'événement au sein duquel s'inscrit l'énonciation. Cette centration sur l'objet peut être discursive ou attentionnelle : si, en voiture, on est victime d'un comportement dangereux de la part d'un autre véhicule, il arrive de dire « il est fou (lui) ! » sans que l'absence d'antécédent au sens discursif ne soit source d'ambiguïté pour l'éventuel·le passager·gère dans la voiture avec l'énonciateur·trice. L'interprétation par inférence des pronoms de troisième personne en première mention d'une chaîne de référence montre comment ces formes peuvent s'éloigner des critères anaphoriques qui leur sont souvent attachés. En même temps, à la manière des contraintes structurelles qui s'exercent sur l'emploi anaphorique des pronoms, leur interprétation par inférence semble répondre à certaines règles d'énonciation : le référent-cible doit être l'actant majeur de l'événement au centre de l'énonciation. C'est pourquoi, devant un manuscrit, on peut dire « elle a dû y passer du temps » en référence à l'auteure mais pas « elle doit être de grande qualité[4] » en parlant de l'imprimante utilisée. Plus globalement, le rôle d'actant des animés explique pourquoi ces entités font plus facilement l'objet de mentions par un pronom inférentiel, même si d'autres cas existent : « elle était bonne[5] » dit à la plage en référence à la mer. Mais, à la plage, la mer est tellement au centre de l'expérience des participant·es à l'énonciation qu'elle revêt un rôle central, permettant sa mention au moyen d'un pronom sans antécédent pour les mêmes raisons que dans les exemples ci-dessus. Pour Kleiber, (1994), ces emplois dits « situationnels » de pronoms sans antécédents mettent à mal l'approche standard sur le pronom *il* pris dans des emplois anaphoriques mais ne la contredit pas totalement pour autant. Si lors d'un emploi non anaphorique de *il.elle*, on ne cherche pas forcément d'antécédent dans le discours, un processus cognitif similaire se met en place pour rechercher la source de la référence

[4] Les deux exemples sont tirés de Charolles (2002, p. 229)
[5] *Idem*

dans la situation. En effet, lors des emplois anaphoriques, la représentation selon laquelle le·la destinataire du message remonterait dans le texte pour identifier l'antécédent n'est que très schématique et faussée par des représentations écrites du fonctionnement de la langue. La fréquence et la proximité des mentions antérieures d'un objet de discours donné le rendent perceptuellement accessible dans la mémoire ou l'esprit de la personne qui reçoit le message, ce qui permet son interprétation en contexte anaphorique (Kleiber, 1994). Il s'agit là de critères similaires à ceux permettant l'interprétation des pronoms inférentiels ou situationnels.

2.3.2. Pronoms clitiques et concurrence : les risques d'ambiguïté référentielle

Toujours du point de vue du décodage, les emplois de *il.elle* dans des contextes où la présence d'un référent en concurrence dans le discours augmente les risques d'ambiguïtés référentielle dépendent d'un ensemble de facteurs qui peuvent se supplanter les uns aux autres selon les situations. D'abord, le caractère saillant du référent dans la mémoire discursive ou situationnelle renforce son accessibilité. Ainsi, les cas de référent au centre de l'expérience décrite par Charolles constituent une première source pour expliquer l'identification du « bon » référent malgré la présence de concurrents. En discours, la proximité de l'antécédent et la continuité fonctionnelle par rapport à lui constitue aussi un facteur déterminant dans l'identification des reprises pronominales mais non essentiel (Apothéloz, 1995). En effet, si un pronom personnel sujet a souvent tendance à renvoyer au sujet de la construction verbale qui précède, l'exemple célèbre de « après avoir considéré son dossier, le directeur limogea l'ouvrier parce qu'il était un communiste convaincu[6] » force à considérer la forte incidence des informations prédiquées sur les référents dans une sphère de discours particulière sur leur interprétation. En effet, dans un pays capitaliste, *il* renvoie à l'ouvrier, même après la chute du bloc soviétique, dans un pays communiste, ce sera le directeur qui constituera l'antécédent. On ne prédique pas les mêmes éléments sur les référents selon la culture dans laquelle on se situe et l'univers de discours institué. Cet exemple met ainsi en évidence le rôle des savoirs partagés et des connaissances encyclopédiques culturellement déterminées dans l'interprétation des expressions référentielles selon les types de discours (Apothéloz, 1995).

La sémantique du verbe et le rôle sémantique assigné aux référents constitue aussi un ensemble de conditions influençant l'accessibilité d'un référent par rapport à l'autre dans des situations de discours particulières (Apothéloz, 1995; Fukumura & van Gompel, 2010; Schnedecker & Bianco, 1995). Dans « Jeanne a vivement critiqué le travail d'Emma, elle était très vexée », l'enchaînement des prédicats verbaux permet d'identifier que le pronom *elle* ne suit pas la règle de continuité fonctionnelle et trouve son antécédent dans le patient de la construction verbale précédente :

[6] Exemple tiré de Kleiber (1986, 1994)

Emma. En effet, Jeanne peut difficilement et critiquer et mal prendre les remarques qui lui sont faites. Lors de reprises pronominales suite à un énoncé mettant en scène deux syntagmes nominaux (SN) de part et d'autre du prédicat verbal, la valence verbale joue donc un rôle dans l'identification de l'entité reprise sous forme de pronom. Des principes similaires permettent également de recourir fortement aux formes pronominales lors de la fusion de référents d'après les observations de Schnedecker & Bianco (1995) sur des usages écrits de la langue. Le pronom pluriel *ils.elles* est donc favorisé en fusion a l'écrit même si cette modalité permet plus de contrôles des paramètres locaux et globaux du discours pour effectuer des fusions pronominales non ambiguës. Mais c'est aussi le cas à l'oral chez les enfants de 5-8 ans qui, même s'ils font des usages ambigus du pronom de troisième personne en fusion, montrent à 8 ans des capacités à s'appuyer sur l'univers discursif institué pour clarifier l'identité des référents fusionnés (Dupret, 2020). Ces appuis sont de différentes natures et correspondent principalement à la proximité des antécédents dispersés et à leur coordination dans un même syntagme avant la fusion. Mais j'ai pu relever que, même chez les enfants, la répartition des rôles d'agent-patient permet facilement une reprise pronominale des deux ensuite, ce qui constitue également une observation soulevée par Schnedecker & Bianco sur le fonctionnement des fusions à l'écrit.

En usage, le fait que le pronom de troisième personne trop éloigné de son antécédent ou non-constitutif de l'expérience immédiate de l'interlocuteur·trice soit plus souvent source d'ambiguïté que ne le sont les autres formes montre la complexité des processus permettant leur identification en discours. En effet, ces phénomènes d'ambiguïté référentielle avec les pronoms de troisième personne s'observent en particulier au sein de la classe des locuteurs·trices « non-experts » que sont les enfants en cours d'acquisition du langage (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985) ou les sujets souffrants d'un trouble du langage acquis ou développemental (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995; Salazar Orvig et al., 1995; Sandoz et al., 2020). Chez les enfants présentant un développement typique, ce sont souvent les reprises pronominales d'un référent connu qui se retrouvent ambigües en raison du manque de prise en compte de la présence de concurrence dans la discours (Bamberg, 1986; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985). Chez les sujets adultes ou enfants atteints d'un trouble du langage, on retrouve des similitudes dans la mesure où ces formes ambigües se retrouvent aussi en fréquence non-négligeable en introduction d'un référent nouveau. En effet, les enfants souffrant d'un trouble lexique présentent des difficultés à faire un usage clair de la référence en récit. On retrouve des difficultés similaires à leurs pair·es non-lecteurs·trices plus jeunes, mais ces derniers·ères semblent mieux gérer la prise en compte des savoirs de l'autre lors de l'emploi des pronoms en situation, réservant davantage les formes pronominales en introduction lorsque le référent est présenté seul sur l'image ou ne souffre d'aucune concurrence perceptuelle

(Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995). Les enfants avec un trouble du langage ont davantage tendance à utiliser les formes pronominales en introduction, peu importe la saillance perceptuelle des différents référents au moment de leur introduction (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995). Ce phénomène propre aux récits d'enfants non-lecteurs pathologiques se retrouve chez les patients âgés atteints de la maladie d'Alzheimer. Si leurs choix référentiels ne montrent pas de grandes différences avec des adultes contrôles dans la maniement des référents connus, lors de l'introduction, ils font davantage usage de formes faibles non explicites peu importe le nombre de référents sur le support imagé, ce qui ne permet pas toujours leur identification par l'interlocuteur·trice (Sandoz et al., 2020).

Les processus d'identification de la référence des pronoms personnels sont donc variables selon les discours, leur contexte d'énonciation, les situations dans lesquelles ils sont produits et témoignent de leur fonctionnement complexe. Globalement, le choix d'un pronom implique la saillance perceptuelle du référent-cible dans l'esprit des interlocuteurs·trices. Deux aspects peuvent lui conférer ce trait : soit la source est à localiser dans le discours et un ensemble de contraintes fonctionnelles et sémantiques permettent d'identifier le référent-cible ; soit ce dernier est identifiable dans la mesure où il constitue l'objet central d'une énonciation particulière et cela permet alors les cas de première mention au moyen d'un pronom personnel.

Textuellement parlant, les pronoms de troisième personne constituent plutôt des formes de reprises d'un antécédent immédiatement présent dans le contexte discursif proche. De cette manière, le référent-cible est suffisamment accessible à l'esprit des interlocuteurs·trices et la forme pronominale, malgré son absence de charge lexicale, n'est pas ambigüe. Mais les formes pronominales présentent multitudes d'exemples d'usages où d'autres candidats relevant de la situation d'énonciation pourraient aussi être mobilisés en discours et c'est un ensemble de paramètres relavant de l'univers discursif institué s'exerçant conjointement qui permet de désambiguïser la référence. Les discours narratifs, en tant que séquences monologales dans lesquelles sont impliquées des entités diverses, implique que le·la locuteur·trice soit capable de gérer cet ensemble de processus complexes à l'échelle de plusieurs chaînes référentielles parfois discursivement en concurrence les unes avec les autres en tant que candidates à faire l'objet d'une reprise pronominale. La prochaine section sera donc dédiée aux spécificités de l'usage de la référence en récit, sans oublier de revenir au besoin d'aborder ce qu'impliquent ces spécificités chez des locuteur·trices enfants moins rompu·es à l'exercice du récit en tant que genre discursif et globalement moins compétent·es à effectuer des processus référentiels et inférentiels complexes en simultané. Néanmoins, la littérature sur le développement de la référence aux entités chez les

enfants en récit sera davantage décrite au sein du chapitre suivant dédié à la référence dans le développement langagier de l'enfant.

3. La construction de la référence en récit

Entrons progressivement dans la précision de notre objet d'étude en abordant les particularités du fonctionnement des expressions référentielles en récit. Le récit constitue un mode de discours *a priori* décontextualisé puisqu'on parle de référents agissant et subissant des prédications en dehors de l'expérience vécue immédiatement par les participant·es à l'échange. Dans une prise de parole de ce type, on assiste aussi à un écart entre le·la destinateur·trice et le·la destinataire quant aux connaissances mutuelles sur le discours en construction, le·la locuteur·trice étant effectivement jugé·e en savoir plus que l'interlocuteur·trice puisque c'est lui·elle qui raconte l'histoire. Cet ensemble de prédispositions forcent le·la locuteur·trice à un fort ajustement avec les connaissances de celui ou celle à qui il·elle évoque des référents potentiellement inconnus impliqués dans des événements dont lui-même n'a pas été témoin. Dans ce contexte, il apparait comme crucial pour le·la locuteur·trice de distinguer linguistiquement auprès de son interlocuteur ce qui relève du nouveau d'une part et du donné d'autre part (Hickmann, 2002). Aussi, le nombre de chaînes référentielles impliquées dans un récit est variable selon la complexité de celui-ci, en partie représentable par le nombre de référents animés prenant part à l'intrigue. En effet, une histoire mettant en scène un seul référent animé en tant qu'actant va entraîner moins de difficultés pour exprimer et interpréter la référence qu'une autre ou plusieurs personnages se retrouvent successivement sous le focus d'attention de par les actions qu'ils·elles accomplissent. Ainsi, parmi les marqueurs de l'expression du caractère nouveau, le·la narrateur·trice doit aussi gérer les marqueurs de continuité lorsque le focus attentionnel porté sur un référent est maintenu sur lui et, d'alternance référentielle, lorsqu'un référent en concurrence a été posé au centre de l'attention des interlocuteur·trices par des moyens linguistiques divers juste avant.

Enfin, si l'observation de situations de récits, obtenus en situation expérimentale, au moyen d'un support imagé, permet un contrôle des données favorables à simplifier leur analyse, elle entraîne cependant un paradoxe crucial quant à l'accessibilité perceptuelle des référents. D'un côté, le récit est vu comme un mode de référence décontextualisé basé essentiellement sur le texte ou le contenu discursif dans le choix des formes pour être interprétable par la personne qui écoute. D'un autre côté, la présence d'images rend les référents davantage présents à la situation d'énonciation que lors d'un récit d'expériences personnelles moins « contrôlé ». L'étude de ces phénomènes avec des enfants de moins de 6 ans implique le recours à un protocole avec support imagé mais, dans ce cas, gardons à l'esprit que l'accessibilité des référents relève aussi en partie de leur existence matérielle

due à leur saillance visuelle sur l'image et pas seulement dans la mémoire discursive des interlocuteurs·trices. Nous commencerons par catégoriser les formes selon leur position sur la chaîne référentielle à travers trois fonctions discursives : l'introduction, qui correspond davantage à une première mention dans les contexte de récits produits avec un support imagé ; le maintien, quand une entité est gardée sous le focus d'attention des interlocuteurs·trices d'un énoncé à l'autre et le changement (parfois appelé réintroduction), qui consiste à faire revenir un référent au centre de l'attention après avoir mobilisé un concurrent dans cette même position syntaxique et/ou fonctionnelle selon les auteur·es. Pour finir, nous nous focaliserons sur les phénomènes de concurrence entre les référents en récit et la manière dont les locuteurs·trices adultes le gèrent selon divers critères d'accessibilité.

3.1. La position sur la chaîne référentielle

Il est communément admis qu'en situation de récit oral, les locuteurs·trices font majoritairement des relations de coréférence sur le mode anaphorique. Les référents étant par définition absents de la situation d'énonciation, les phénomènes de reprises se font principalement au moyen d'expressions référentielles s'appuyant sur un antécédant. Mais dans les faits, même en l'absence d'un support imagé, les locuteurs·trices peuvent recourir à des ressources déictiques pour favoriser l'identification des référents, par exemple en matérialisant un référent dans l'espace énonciatif au moyen d'un geste déictique avant de remobiliser ce référent en discours en pointant l'espace précédemment identifié dans la situation immédiate (Bühler, 1934). Néanmoins, le caractère plus ou moins informatif de la forme choisie (syntagme nominal indéfini avec ajout adjectival ou détermination complexe, syntagme nominal défini, pronom) dépend de l'accessibilité de l'entité en question (Ariel, 1991) et du caractère joint ou disjoint de la construction du discours par rapport à la situation (De Weck, 1991).

3.1.1. L'accessibilité transposée aux spécificités du récit

On a vu que l'accessibilité pouvait être perçue en discours ou visuellement au sein de la situation d'énonciation. D'un point de vue textualiste, cette accessibilité se mesure en partie au moyen de sa distance à l'antécédent (Givón, 1983, 1993, 1995). L'échelle d'Ariel est donc matérialisée par quatorze niveaux d'accessibilité correspondant aux différentes formes observables en discours (Figure 1) selon le degré de connaissance de l'interlocuteur·trice et le caracatère informatif requis pour la forme en conséquence. L'échelle de distance à l'antécédent de Givón montre la probabilité de voir une forme sélectionnée selon le nombre de constructions verbales d'écart avec son antécédent (Figure 2). Sept intervalles composent ainsi l'échelle allant de 1 à 15 constructions d'écart.

Ces échelles constituent ainsi des représentations du fonctionnement des expressions référentielles mais peuvent rester assez implicites concernant les marqueurs d'introduction en discours, soit le plus faible degré d'accessibilité possible et les aspects relatifs à la concurrence véhiculée par la présence d'autres référents dans des situations de discours particulières. En effet, exprimer clairement la référence et les relations de coréférence lors de la production d'un récit repose en partie sur le fait de distinguer trois fonctions discursives essentielles. La première consiste à introduire une entité qui n'est pas encore à la portée de la connaissance de l'interlocuteur·trice en utilisant les marqueurs destinés à exprimer son caractère nouveau (Chastain, 1975; Halliday & Hasan, 1976; Halliday & Matthiessen, 1985; Hickmann, 2002), soit un syntagme nominal indéfini ou autre expression autonome de type nom propre par exemple (Milner, 1982). Rappelons que le degré de connaissance sur un référent non donné en discours peut varier selon les situations d'interaction : un récit d'expérience personnelle implique *a priori* que tous ou une partie des référents engagés dans l'intrigue soient inconnus pour celui ou celle qui ne raconte pas, un récit obtenu en situation expérimentale à partir d'un support imagé, qui plus est si les interlocuteurs·trices partagent le même regard sur celui-ci entraîne un degré de connaissances plus important sur l'entité en question. La saillance visuelle de l'entité permet en effet le recours à une expression moins autonome, davantage choisie en appui sur la situation comme un syntagme nominal défini par exemple. Avec les secondes mentions, des nuances apparaissent selon le caractère proche ou distant de la mention antécédente sur la chaîne référentielle et les changements de focalisation subis par les référents dans le discours. Le focus attentionnel concerne le fait d'être topic de l'énoncé (à savoir le thème, ce sur quoi porte l'énoncé), l'information qu'on retrouve en position pré-verbale ou d'en être le commentaire (l'information nouvelle de l'énoncé, appelé aussi rhème) qui, lui, apparaît plus tard dans l'énoncé (H. H. Clark & Haviland, 1977; Halliday & Matthiessen, 1985). Ainsi, la deuxième fonction discursive essentielle pour permettre à l'interlocuteur·trice d'identifier un référent consiste à utiliser les marqueurs adéquats pour lui signaler que l'entité est maintenue sous le même focus d'attention d'un énoncé à l'autre ou de façon très localisée dans le texte. Dans ce cas, le référent bénéficie d'une forte accessibilité permettant d'utiliser des formes faibles et non-autonomes comme les pronoms. Prenons par exemple ces deux énoncés l'un à la suite de l'autre : « le garçon voit son chien. Il l'appelle », les deux entités *garçon* et *chien* sont maintenues sous le même focus attentionnel entre leurs deux mentions (topic pour le référent *garçon*, commentaire pour l'entité *chien*), ce qui permet de les pronominaliser sans ambiguïté dans le second énoncé. Enfin, la troisième fonction de discours concernant les secondes mentions consiste à exprimer un changement de focalisation entre les deux mentions. Un changement de focalisation consiste soit à faire passer une entité de commentaire à topic ou inversement, soit à

remobiliser une entité déjà introduite après qu'elle n'ait plus été sous aucun focus attentionnel particulier pendant plusieurs énoncés (et donc que l'attention ait été portée sur autre chose depuis sa dernière mention). La continuité des événements sur le plan temporel et causal et le caractère changeant du focus attentionnel sur les différents actants qui caractérisent les récits les rendent particulièrement complexes sur le plan référentiel. Les entités changent sans cesse de degré d'accessibilité car elles sont tantôt mises au rôle d'agent, tantôt relayées au rôle de patient ou de destinataire, de possesseur ou d'objet possédé, ce qui réactualise sans cesse leur degré de saillance aux yeux des interlocuteurs·trices. Ajoutons à cela que ce phénomène concerne plusieurs chaînes référentielles dont la construction se fait en parallèle au sein d'une même séquence de discours. Le risque de problèmes d'ajustements quant aux connaissances projetées sur l'autre est plus grand que dans les séquences conversationnelles par exemple.

Le récit constitue également un mode de discours homogène, structuré et culturellement déterminé (Berman, 1997; Labov & Waletzky, 1967). De par cet ensemble de contraintes, la complexité des récits sur le plan référentiel se combine avec l'acquisition de sa structure canonique (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013). En effet, une séquence narrative, qu'il s'agisse de la restitution d'un événement vécu ou d'une histoire fictive, contient minimalement les éléments suivants : un début avec la mise en place d'un cadre spatio-temporel au sein duquel apparait une complication, une continuation consistant en des tentatives de résolution de ce problème et la résolution finale qui comprend la solution à la complication initiale et éventuellement une évaluation ou morale sur le récit (Berman, 1997; Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Labov & Waletzky, 1967). On peut considérer que les enfants ont acquis la macrostructure du récit à partir du moment où ils·elles produisent l'ensemble de ces composantes dans cet ordre (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013). Chacune de ces trois composantes implique également un traitement spécifique des référents. En effet, le début contient souvent des énoncés où les personnages apparaissent en première mention (même si de nouveaux actants peuvent apparaitre plus tard dans le récit). La continuation et la résolution impliquent toutes les deux l'alternance de l'expression du maintien et du changement pour décrire les différentes actions et états prédiqués sur les référents. Ainsi, la complexité référentielle qui caractérise les récits au niveau local est ainsi prise dans un niveau de complexité plus vaste qui relève de la structure particulière de ces discours mais aussi de leur caractère décontextualisé ou extérieur au vécu immédiat des interlocuteurs·trices. Et en même temps, toutes les contraintes de forme – en tant qu'ensemble discursif structuré – et de fonction – en tant que séquence impliquant un nombre plus ou moins important d'entités – constitutives des discours narratifs participent en retour à la complexité référentielle qui les caractérise.

3.1.2. Les incidences cognitives de la complexité des récits

Ainsi, comme dans tous les types de discours, la question du caractère nouveau ou donné, voire connu du référent dans le discours est assez déterminante dans le choix des formes (Chastain, 1975; Schnedecker, 2021; Vogels, 2014), et cela n'échappe pas aux récits. À un second niveau, le caractère maintenu ou changeant de la focalisation constitue aussi un facteur influençant le choix des formes. Le maniement des chaînes de référence en discours consiste en fait à gérer l'introduction des référents, leur maintien sous le même statut attentionnel entre leurs mentions et le changement de focalisation quand il s'agit de mobiliser en tant que topic ou commentaire de l'énoncé une entité qui n'occupait pas ce rôle lors de sa dernière mention ou dans l'énoncé précédent. En fait, ces trois fonctions sont assez proches des fondements de la théorie de Chafe (1994) pour qui le choix des expressions référentielles en discours se fait sur la base du statut cognitif des entités au moment de leur mention. Ainsi, ces dernières peuvent bénéficier d'un statut les rendant actives au niveau cognitif, semi-actives ou inactives. Une entité active correspond à une entité au centre de l'attention. Ainsi, l'expression du maintien au moyen de forme faible de type pronom se base sur le statut actif des entités. Ou, pour le dire autrement, l'étude des contextes de maintien consiste à observer le choix des formes lorsque l'entité est cognitivement active dans la mémoire ou l'esprit des panticipant·es au dialogue. Une entité inactive correspond typiquement aux cas d'introduction d'un référent non-connu alors que la catégorie semi-active se situe entre les deux et correspond aux entités connues mais pas immédiatement au centre de l'attention des interlocuteur·trices. En cela, les entités reprises à distance de leur antécédent et/ou subissant un changement de focalisation bénéficient de ce statut. À nouveau, le caractère cognitivement actif d'une entité ne se limite pas au fait d'avoir été mentionnée ou non, le statut semi-actif qualifie ainsi également les entités dont l'existence est portée à la connaissance de l'interlocuteur·trice de par leur présence dans la situation immédiate, les savoirs partagés et connaissances encyclopédiques ainsi que les différents processus inférentiels (Chafe, 1994; Vogels, 2014).

Introduction, maintien et changement constituent donc les trois fonctions discursives par le prisme desquelles est régulièrement étudié le choix des formes en récit, et ce en raison des implications discursives et cognitives du maniement des référents dans ce type de discours. Si selon les approches et la méthode d'analyse des données, la terminologie peut légèrement changer d'une étude à l'autre ce sont à travers des catégories d'analyse correspondant à ces trois aspects du statut attentionnel et cognitif des référents qu'est abordé le choix des formes en récit au niveau global (Bamberg, 1986; De Weck & Salazar Orvig, 2014; Fossard et al., 2018; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997; Sandoz et al., 2020). D'autres études se limitent à un ou deux aspects de ce statut (de Weck & Jullien, 2013; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Jullien, 2008) mais pour faire ce choix

d'analyse, les auteur·es partent tout-de-même du postulat de l'existence de ces trois fonctions discursives.

3.2. La concurrence entre les référents

Les questions de position sur la chaîne référentielle et par rapport à l'antécédent conditionnent donc le choix des formes au niveau local en récit. Mais ces questions sont en fait décisivement imbriquées dans la problématique de la gestion de la concurrence entre les chaînes référentielles constitutives du discours en cours. En effet, le récit « canonique » implique d'introduire les référents par le biais d'un syntagme nominal indéfini ou, du moins, une expression référentielle autonome, de les maintenir dans le discours au moyen de formes pronominales et d'exprimer le changement au moyen de formes fortes définies, nous l'avons vu à travers plusieurs exemples. Mais, si le récit ne porte que sur une seule entité animée, rien n'empêche de contourner ces normes et de ne référer à l'entité qu'au moyen de formes pronominales. Et ce, y compris en introduction, si le·la destinataire en sait suffisamment sur ledit référent et la sphère de discours instituée. Ainsi, la relation à l'expression antécédente en termes de forme, de fonction et de distance ne constitue pas le seul critère de choix des expressions référentielles. La présence d'un autre référent candidat à être mobilisé à ce moment du discours se présente aussi comme un facteur influençant le choix d'une expression référentielle. La présence de cet autre candidat à la mention, qu'on a appelé précédemment « concurrent », est même en partie constitutive de la relation de l'entité à son antécédent. En effet, la mention d'un concurrent intercalée entre deux expressions coréférentielles participe à engendrer de la distance entre l'expression et l'antécédent. Le recours à une forte nominale dans ces cas-là est alors autant motivée par la distance et le changement de focalisation depuis la mention antécédente que par la concurrence induite par la présence de ce concurrent. Ainsi, le caractère récent et fréquent de la dernière mention, la topicalisation, la position du référent dans la structure de la phrase précédente, le caractère animé, humain et les concurrents potentiels dans le contenu discursif précédent constituent autant de facteurs pour juger de l'accessibilité d'un référent, et donc, adapter le choix des formes pour référer à lui à différents moments du discours (Allen et al., 2015; Vogels, 2014).

3.2.1. Les traits caractéristiques des référents en question

Nous avons déjà évoqué dans les sections précédentes que la concurrence entre référents émerge entre l'ensemble des chaînes référentielles impliquées dans le discours qui réduisent alors leur accessibilité. Elle peut cependant aussi émerger sur la base de la perception visuelle d'une entité en concurrence avec le référent-cible même si celle-ci n'a pas encore été mentionnée en discours (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010). La concurrence au sens discursif revêt ainsi

différents aspects mais elle résulte surtout des éventuelles similarités entre les référents impliqués dans le discours sur le plan sémantique et émerge lorsque deux référents présentent des caractéristiques communes (Fukumura & van Gompel, 2010, 2011). En effet, la concurrence entre deux entités humaines est plus difficile à gérer qu'entre un animé humain et animal, en particulier si elles renvoient à des référents de même genre dans la mesure où même les formes lexicales peuvent s'avérer ambigües. Plus forte est la concurrence, moins les référents sont accessibles et un fort potentiel de compétition entre deux référents impacte nécessairement le choix des expressions référentielles chez les locuteurs adultes ou enfants (Arnold, 2010; Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Fukumura & van Gompel, 2011; Serratrice, 2013; Vogels, 2014). Dans la suite de cette section, nous allons justement nous intéresser précisément à l'effet de ces paramètres locaux que sont la récence de la mention d'un concurrent dans le discours et les traits sémantiques du référent-cible et du concurrent. Ayant déjà abordé ces phénomènes au moyen d'exemples divers, nous allons maintenant nous appuyer sur des observations en situations expérimentales parce qu'elles permettent de contrôler quantitativement l'incidence des types de référents mobilisés d'une part et de leur position dans la structure informationnelle d'autre part.

L'ensemble des caractéristiques physiques et sémantiques des référents et des expressions utilisées pour les désigner participent ainsi à la complexité référentielle des récits aux niveaux global mais aussi local. D'abord, l'existence d'un référent pouvant partager des modes de catégorisation communs au référent-cible entraîne de la concurrence dans la mesure où la mention de celui-ci au moyen d'une même forme pronominale clitique pourrait être ambiguë. Ensuite, le caractère repérable visuellement d'un référent en concurrence entraîne de la concurrence au niveau global alors que la mention d'un autre référent à proximité entraîne de la concurrence au niveau local, au sein du contenu discursif. Dans le cas des récits produits à partir d'une image en situation expérimentale, alors la concurrence s'exerçant sur les référents s'entend ainsi au niveau global et local simultanément.

3.2.2. Gestion de la concurrence dans les usages adultes

À travers plusieurs expérimentations mettant en concurrence des référents animés et inanimés entre eux et les uns avec les autres, Fukumura & van Gompel (2011) ont montré que les formes pronominales étaient plutôt privilégiées pour les entités animées. Lors de la mise en concurrence d'une entité inanimée avec une autre animée de part et d'autre d'un prédicat verbal (respectivement SN1 et SN2), les locuteurs·trices invité·es à poursuivre le discours à partir de cet ébauche privilégient les reprises pronominales en position sujet pour les référents animés peu importe si ces derniers constituaient le SN1 ou le SN2 de l'énoncé en ébauche. Même quand les participant·es sont contraint·es de sélectionner un des deux référents en position sujet, les pronoms sont plus

fréquents quand la contrainte porte sur les animés que sur les inanimés qui se retrouvent souvent repris au moyen d'une forme lexicale. Dans un premier temps, les auteurs manipulent des données avec des référents pluriels ou des groupes (*the hikers/the canoes*), réduisant ainsi les possibilités de recours aux pronoms clitiques à la forme *they* pour éviter que les participant·es ne s'appuient sur les formes contrastives *he/she/it* pour désambiguïser la référence. Ensuite, ils font varier le paramètre de nombre (*the outlaw/the tent vs. the hikers*) et constatent que l'animéité des référents joue toujours un rôle dans les reprises pronominales. Les randonneurs sont davantage repris sous forme de pronoms sujets que ne l'est la tente. De plus, les locuteur·trices sont bel et bien sensibles au plus fort degré de concurrence engendré par le partage de traits caractéristiques communs chez les référents puisque dans cette expérience, lorsque les deux entités animées étaient mises en concurrence (*the hikers vs. the outlaw*), les participant·es évitaient les pronoms bien que la différence de nombre entre eux rendaient le recours aux pronoms *he* et *they* suffisamment transparent. Le fait de moins recourir à des pronoms n'est donc pas seulement motivé par la volonté d'éviter les ambiguités mais aussi par la perception des similarités entre les référents (animéité, humain, *etc*…).

Arnold & Griffin (2007) ont proposé aux participant·es de poursuivre un récit suite à la présentation de la première image en faisant varier le nombre de personnages introduits (un ou deux) et leur genre (soit deux référents masculins, soit un de genre masculin et un autre de genre féminin). Comme Fukumura & van Gompel, elles contrôlent les différents paramètres en jeu dans leurs données en fournissant une ébauche sur la première image à partir de laquelle les participant·es doivent poursuivre pour « raconter » la seconde image. Les référents sont des personnages de l'univers de Mickey®, les reprises au moyen de formes fortes ne concernent alors plus tellement le recours à des syntagmes nominaux définis mais plutôt à des noms propres. Les participant·es utilisent significativement plus de pronoms personnels si Mickey a été mentionné seul dans l'énoncé en ouverture que si Mickey et Daisy ont été mentionnés tous les deux (respectivement en tant que sujet et compléments obliques de l'énoncé). Ainsi, dans le second cas, même si un pronom n'était pas ambigu étant donné la différence de genre entre les personnages et que la continuité syntaxique et thématique permettait d'utiliser une forme faible pour placer Mickey en position sujet préverbale, les locuteurs·trices privilégiaient les formes fortes pour les deux personnages. Logiquement, la présence et la mention des deux entités masculines constituent la situation où le moins de pronoms personnels sont observés. La situation où Mickey est présenté seul sur l'image et en discours est, à l'inverse, celle où les participant·es se permettent le plus de recours aux pronoms, et ce, même par rapport aux situations où Daisy est mise en concurrence visuellement sur l'image mais n'est pas mentionnée dans l'ébauche fournie par l'expérimentateur·trice. Ainsi, c'est plus la perception de deux entités similaires qui va faire baisser

leur accessibilité dans l'esprit du·de la locuteur·trice et expliquer le recours à une forme forte que le fait d'éviter une éventuelle ambiguïté.

En considérant ces deux variables, à savoir mention et présence d'un concurrent, Fukumura et al. (2010) concluent aussi qu'elles s'avèrent toutes deux avoir un impact significatif sur le choix des expressions référentielles. Les locuteurs·trices utilisent plus de pronoms quand le concurrent n'a pas été mentionné, de même que quand il n'est pas présent au niveau perceptuel. Et quand il y a présence d'un concurrent, on trouve plus de pronoms s'il n'a pas été mentionné. A ces variables, les chercheurs ont ajouté une contrainte de genre et il se trouve qu'ils relèvent encore moins de pronoms quand le concurrent est présent et qu'il est porteur du même genre que le référent-cible. Ils notent cependant que les participant·es utilisent tout-de-même moins de pronoms quand le concurrent n'est pas du même genre mais perceptivement présent, ce qui montre encore une fois que le choix des expressions référentielles n'est pas strictement motivé par l'évitement de formes ambigües mais aussi par des facteurs d'accessibilité cognitive (Fukumura et al., 2010; Vogels, 2014). Fossard et al. (2018) ont appréhendé ces paramètres de nombre et de genre lors de la mise en concurrence de différents référents au sein de réelles séquences narratives et en arrivent aux mêmes conclusions, que ce soit lors du changement ou du maintien de la focalisation sur un personnage.

À chaque fois, ces différentes études font varier l'effet de la concurrence selon les paramètres globaux et locaux choisissant le critère global de la présentation visuelle ou local de la mention intradiscursive des personnages pour en observer les effets sur leur mention. Même si une tâche de complétion d'énoncés qui ne sont pas pris dans des discours longs impliquant plus de deux chaînes référentielles à la fois tend à simplifier les processus en jeu lors de la production d'un récit monogéré, ces études offrent une intéressante illustration de la complexité de la référence localement et globalement lors de la production d'un récit en situation expérimentale. Il est impossible de résumer son fonctionnement en quelques mots tant sont impliqués les uns dans les autres un ensemble de facteurs précis inhérents aux traits sémantiques des référents et à la manière dont ils sont intégrés dans l'organisation du discours (forme forte ou faible, fonction syntaxique, position dans la structure énonciative et informationnelle notamment).

* * *

Ce premier chapitre nous a permis de clarifier un ensemble de traits définitoires et conceptuels du fonctionnement de la référence en discours. Nous avons ainsi montré que le paradigme des expressions référentielles offre au locuteur·trice un large choix de formes dont le caractère adapté dépend essentiellement de son accessibilité perceptuelle (Ariel, 1991). Nous avons également établi les différents aspects de l'accessibilité au niveau cognitif. Celle-ci peut être perceptuelle et due à la

saillance visuelle conférée à un référent de par sa présence au sein de la situation d'énonciation ou discursive et traitée selon son accessibilité cognitive dans la mémoire à court-terme des interlocuteurs·trices. Ainsi, même si les processus d'encodage et de décodage des expressions référentielles varient naturellement l'un de l'autre, ils sont fortement reliés dans leur dépendance aux connaissances mutuelles qu'ont les interlocuteurs·trices à propos du discours en cours de construction.

Outre la distinction théorique entre usages anaphoriques et déictiques, la complexité de la référence aux entités réside ainsi dans la gestion simultanée de paramètres locaux et globaux inhérents au discours en construction, aussi bien du point de vue du·de la locuteur·trice que de l'allocutaire. Le·la locuteur·trice projette un ensemble de connaissances sur son interlocuteur·trice à propos du référent-cible, selon l'inscription de celui-ci dans la situation immédiate ou dans le discours, son degré de saillance perceptuelle, son caractère nouveau ou connu qui vont le mener à choisir la forme qu'il·elle juge la plus adaptée à cet ensemble de paramètres. De son côté, le·la destinataire du message est en mesure de traiter un ensemble de facteurs contextuels et discursifs pour identifier les référents à travers des formes variées desquelles il·elle tire des informations diverses notamment à travers sa dénotation et les différents marqueurs du caractère nouveau ou connu de l'entité en question. C'est ainsi qu'un ensemble de modes d'expressions de la référence se présentent au·à la locuteur·trice qui peut mettre en place des stratégies textuelles variées s'appuyant tantôt sur des aspects de la mémoire discursives en rupture avec la situation immédiate, tantôt sur des éléments contenus au sein de cette situation pour construire des chaînes référentielles, et ce, au sein d'une même prise de parole possiblement.

L'étude des récits permet de combiner l'observation de cet ensemble de processus complexes dans la mesure où, en tant que discours monogérés par un·e destinateur·trice vers un·e destinataire qui apporte très peu d'informations supplémentaires au discours, ils permettent de comprendre la construction des chaînes de référence à l'échelle de l'individu. Si, sous certaines aspects, ce point de vue limite les possibilités d'apprécier la grande variation des usages liée aux différentes subjectivités qui les produisent et au caractère co-construit des chaînes référentielles observables en analyse conversationnelles (Apothéloz & Pekarek Doehler, 2003), il permet de mieux contrôler l'observation de l'incidence des facteurs qui constituent nos problématiques. En effet, en tant que discours monogéré, le récit permet une observation fine du maniement des fonctions d'introduction, de maintien et de changement de l'information référentielle dans la dynamique discursive. Aussi, en impliquant un ensemble de chaîne de référence renvoyant à des entités présentant des caractéristiques hétérogènes (caractère animé, humain, entité centrale, secondaire dans l'intrigue), le récit constitue un mode de discours complexe dans lequel les jeunes

locuteurs·trices enfants présentent des difficultés à structurer l'information, à tenir compte des savoirs de l'autre et plus globalement à gérer l'ensemble des contraintes qui s'appliquent localement et globalement sur le choix des formes (Fayol, 1983; Hickmann et al., 2015). Ainsi, leurs conduites narratives sont marquées par des relations de coréférence exprimées avec ce qui semble relever d'une moindre prise en compte des savoirs de l'autre que dans les récits d'adultes ou d'adolescents (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985; Mazur-Palandre & Jisa, 2012).

À la lumière de ces éléments, on peut se demander quels aspects du marquage de la nouveauté ou des relations de coréférence posent particulièrement problème aux enfants dans la sélection de formes adaptées à la mention des référents. En effet, le manque de clarté de l'usage de certaines formes dans des contextes de discours précis pourrait relever de difficultés à gérer les contraintes discursives d'introduction, de maintien ou de changement de focalisation sur les référents, mais étant données les capacités inégales que présentent les enfants dans l'expression de ces trois niveaux de discours, le problème semble plus complexe (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985). En effet, comme le montrent Hickmann (1996, 2000, 2002), ou encore Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) avec de jeunes enfants préscolaires (3-5 ans), l'expression du maintien est assez rapidement maîtrisée. De même qu'en conduites conversationnelles, les très jeunes enfants de moins de trois ans montrent des capacités à exprimer la continuité thématique au moyen de marqueurs anaphoriques (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015). Ce sont donc davantage les marqueurs de changements et d'introduction qui posent des problèmes persistants dans le développement des conduites discursives. Si Hickmann et al. (2015) indiquent que le problème réside essentiellement dans la plus faible prise en compte des connaissances mutuellement partagées avec l'interlocuteur·trice, l'enjeu de cette recherche se situe dans l'identification des paramètres discursifs avec lesquels les enfants ont du mal à projeter sur l'allocutaire un état de connaissances pertinent ou suffisant pour adapter le choix des formes à la mention des référents. C'est donc à partir de l'ensemble de ces questionnements en suspens que nous allons continuer d'aborder la question du développement de la référence en récit chez l'enfant. D'abord, un second chapitre théorique aura pour objet de présenter le développement de la référence pris dans les processus d'acquisition du langage en général. Puis, après avoir posé le cadre théorique de ce travail, nous pourrons alors présenter les choix méthodologiques effectués pour la constitution du corpus analysé dans la présente étude.

Chapitre II – La référence par le prisme de l'acquisition du langage et du développement global de l'enfant

Une partie de la complexité de l'acquisition de la référence en tant qu'objet d'étude réside dans ses trajectoires paradoxales fortement dépendantes des situations d'interaction dans lesquelles se trouvent les enfants (Serratrice & Allen, 2015b). En effet, on peut partir du constat d'Hickmann (2002) sur le passage d'un ancrage de la référence dans l'ici-maintenant à un ancrage dans le discours :

> Children at first anchor speech in the immediate here-and-now, then learn to anchor speech locally and globally in discourse when they begin to displace reference away from the speech situation. (Hickmann, 2002, p. 67)

Mais ce résumé peut rendre compte de façon limitée des compétences discursives observables chez les très jeunes enfants de moins de 3 ans lors de la co-construction des chaînes de référence avec l'adulte (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015) par rapport aux difficultés d'enfants préscolaires de 4-5 ans à se détacher du support imagé en situation expérimentale (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Les enfants ne commencent pas à « déplacer la référence en dehors de la situation d'énonciation » à un moment précis et situable au sein de leur développement linguistique. L'étayage de l'adulte en situation de conversation semble jouer un rôle dans la mise en place précoce de ce type de conduites consistant à se détacher de l'ancrage dans l'ici-maintenant pour construire la référence. Mais dans d'autres situations d'énonciations, la cohérence et la cohésion du discours continuent longtemps d'être marquées par des problèmes de mentions des entités notamment, et ce, malgré l'étayage de l'adulte (Veneziano, 2016; Veneziano & Hudelot, 2009). La problématique des types de discours et des difficultés impliquées à travers eux constitue ainsi le point central de la revue de littérature dédiée aux recherches sur le langage de l'enfant développée au sein de ce chapitre.

Nous commencerons par évoquer le rôle des activités dans l'usage des expressions référentielles lors du développement précoce de l'enfant. À cette occasion, les premières étapes de l'acquisition de la référence seront passées en revue à travers leur dimension fonctionnelle en discours. La deuxième section offrira un regard plus spécifique sur le développement de la référence en récit. À partir de la présentation des résultats inhérents à plusieurs études sur le sujet (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; De Weck, 1991; Hickmann, 1996, 2002; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Schimke et al., 2020), la description des différentes étapes du développement de la

référence en récit sera principalement abordée à travers le modèle en stades de Karmiloff-Smith (1981, 1985) et l'étude sur le passage aux stratégies anaphoriques de Bamberg (1986). Les différents facteurs influençant le choix des formes dans les récits d'enfants seront évoqués à travers plusieurs études avant de se focaliser plus précisément sur la problématique de la gestion de la concurrence en discours. Enfin, l'entrée dans la langue écrite et certains aspects du développement cognitif de l'enfant et leurs incidences sur le développement de la référence seront abordés dans la troisième section. Après avoir présenté ces différentes incidences dans une perspective constructiviste, nous finirons dans cette section par montrer en quoi la référence en récit constitue une activité complexe sur les plans linguistique et cognitif.

1. Acquisition de la référence et ancrage dans la situation d'énonciation

Comme l'ont montré les travaux de Bruner (1982, 1987), les enfants acquièrent les usages du langage au sein des activités dans lesquelles ils·elles sont impliqué·es pendant leurs premières années. En effet, c'est en saisissant la fonction des différentes formes linguistiques auxquelles il·elle est confronté·e dans des situations de discours particulières, que Bruner appelle « formats d'interaction » que l'enfant les acquière. Ainsi, les différents aspects du développement de la référence s'étudient aussi à travers les caractéristiques des formats d'interaction dans lesquels ils sont pris. F. François (1977) et Sabeau-Jouannet (1977) soulèvent déjà le paradoxe des différentes capacités de mise en mots selon les situations de discours soulignant les difficultés à utiliser les outils cohésifs dans les situations de récits. Ces aspects seront au centre des réflexions au sein de cette section. Nous commencerons par montrer la précocité de l'acte de référer à travers un rapide passage de l'usage des expressions référentielles avant 3 ans. Dans la continuité des réflexions sur l'usage du pronom *il.elle* engagées dans le chapitre précédent, nous discuterons des différents ancrages de cette forme dans les usages selon les périodes de l'enfance. Nous finirons par pointer les écarts notables entre la référence en dialogue et la référence en récit chez l'enfant et les degrés de sensibilité aux paramètres du discours impliqués dans ces écarts.

1.1. Référer, un acte précocement acquis

Autour de 12 mois, avec l'émergence des « premiers mots », se met en place la potentialité de l'acte de référer. En effet, bien que, de par l'instabilité de leur signifiant et de leur signifié, ces derniers ne revêtent pas tout à fait les caractéristiques du signe linguistique (De Saussure, 1916), leur apparition est souvent motivée par la perception d'un référent déterminé dans la situation immédiate (D. François, 1977). Ainsi l'acte de représentation qui caractérise la référence en se traduisant par la possibilité de référer en l'absence de l'objet de discours n'est pas encore en place mais l'apparition des premiers signes témoigne souvent d'une forme de désignation des référents du monde.

1.1.1. Les premières expressions référentielles

Entre 12 et 20 mois, les « pré-signes » linguistiques ainsi utilisés par l'enfant ont fréquemment pour caractéristiques d'être intrinsèquement liés à un référent, si bien que c'est d'abord dans un référentiel d'expériences vécues que se fixe le lexique. En témoignent les « erreurs » de surgénéralisation lexicales du type *poule* pour référer à tous les oiseaux et les sous-extensions du type *nounours* réservées exclusivement à la peluche de l'enfant (D. François, 1977). En d'autres termes, c'est en référant aux choses constitutives de sa réalité que l'enfant construit et stabilise son système lexical d'après F. François et al. (1977). D'abord ces pré-signes constituent des îlots qui n'ont de sens que dans les situations précises où ils sont utilisés pour renvoyer à une entité. En synchronie [tita][7] peut aussi bien renvoyer à *petit chat* qu'à *Stéphanie* dans le corpus de Denise & Frédéric François ; mais dans les situations de discours où apparaît cette forme, elle est comprise grâce à son référent. L'enfant n'a donc aucun mal à utiliser des formes phonologiques similaires pour renvoyer à deux entités différentes dans la mesure où il distingue bien deux signifiés sur la base de leur référent et il ne lie en aucune manière les deux signifiants. Malgré leur proximité phonologique, il s'agit donc de deux pré-signes distincts. L'interprétation des pré-signes renvoyant à des entités constitutives de l'environnement de l'enfant au cours de la première année est de fait systématiquement prise dans le contexte d'énonciation. La répétition de ces différentes formes dans des contextes de plus en plus variés, parfois en l'absence desdits référents, permet alors d'organiser ces signes en systèmes au sein desquels s'organisent progressivement les signes linguistiques. Le premier lexique se construit donc en partie sur la référence aux entités constitutives des expériences quotidiennes de l'enfant (D. François, 1977). Au cours de cette période des énoncés à un terme, il semblerait que les très jeunes enfants choisissent de verbaliser l'élément qui, dans l'énoncé de l'adulte, constituerait le commentaire (ou rhème), l'élément nouveau porté sous le focus d'attention de l'interlocuteur·trice à la différence du topic, qui lui constitue l'élément déjà connu (Greenfield & Smith, 1976; O'Neill, 2005). Les jeunes enfants présentent ainsi la capacité d'évaluer chez celui ou celle à qui ils·elles s'adressent la familiarité d'une entité à la fois sur le plan mémoriel, attentionnel mais aussi épistémique à partir d'éléments contenus dans la situation d'énonciation (Gundel & Johnson, 2013; Liszkowski, Albrecht, et al., 2008; Liszkowski, Carpenter, et al., 2008; Liszkowski et al., 2006).

Avant même l'âge de 1 an, les pointages de l'enfant accompagnés ou non d'émission vocales sont porteurs de la fonction référentielle et permettent la mise en place de conduites verbales et multimodales plus complexes pour exprimer la référence (Bruner, 1983; Leroy et al., 2009;

[7] F. François et al. (1977, p. 56-61)

Morgenstern et al., 2008). Attirer l'attention de l'adulte sur des objets et des personnes constitue ainsi un des principes du développement précoce du langage oral de l'enfant. Ainsi, au cours de cette période du développement précoce du langage, la capacité de l'enfant à mobiliser des entités dans l'échange avec l'adulte, parfois aux moyens de gestes non-verbaux, montre leur sensibilité à l'accessibilité (Ariel, 1991).

1.1.2. L'importance de l'accessibilité

Dans la période allant de 1;06 à 2;06 ans, les études plus spécifiquement centrées sur la référence montrent d'ailleurs, à la manière des usages adultes, la grande sensibilité des enfants à l'accessibilité cognitive dans le choix des expressions référentielles (Allen et al., 2015; Matthews et al., 2006, 2012; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015; Salazar-Orvig et al., 2021; Serratrice, 2005, 2008; Serratrice & Allen, 2015a). Globalement, les enfants choisissent plus systématiquement des formes fortes et descriptives lorsque le référent bénéficie de peu d'accessibilité. En revanche, plus le référent est accessible, plus les formes pronominales, et les cas d'omissions chez les plus jeunes enfants, abondent (Allen et al., 2015; Gundel & Johnson, 2013; Serratrice & Allen, 2015a).

Toutefois, l'accessibilité d'une entité lui est conférée en discours selon différents facteurs que Clancy (1997) décline en dix catégories reprises par (Allen et al., 2008, 2015) :

- l'animéité qui confère plus d'accessibilité aux entités que le trait inanimé ;
- la concurrence contextuelle qui fait baisser l'accessibilité du référent du fait de la présence d'au moins un autre référent dans le contexte d'énonciation (mais pas forcément dans le discours) ;
- la concurrence discursive qui fait baisser l'accessibilité du référent du fait de la présence d'au moins un autre référent dans le discours précédent (mais pas forcément dans le contexte d'énonciation) ;
- le fait que le contraste avec un concurrent ait déjà été explicitement marqué au moment de la mention du référent ;
- l'attention conjointe qui, si elle est partagée par les interlocuteurs·trices, augmente l'accessibilité des référents mentionnés ;
- la proéminence conférée par la perception du référent dans le contexte, à savoir si le référent est présent, absent de la situation et éventuellement sa proéminence visuelle selon les études (s'il apparaît au premier plan, en arrière-plan ou, en situation écologique, « à la portée » des locuteurs·trices ou au loin) (Fossard et al., 2018; Fukumura et al., 2010; Matthews et al., 2006; Serratrice, 2013) ;

- la personne référée dans la mesure où les participant·es à l'échange *je* et *tu* (ou éventuellement *nous* et *vous*) sont toujours plus accessibles que les entités extérieures aux interlocuteurs·trices ;
- le caractère nouveau ou donné du référent dans le discours, voire sa distance à la première mention selon les études ;
- le fait d'être l'objet d'une question ;
- le savoir-partagé – que certaines études regroupent sous l'étiquette de proéminence perceptuelle – correspond en référence aux entités constitutives des savoirs communs ou encyclopédiques des interlocuteurs·trices et qui bénéficient de fait de plus d'accessibilité.

Il reste donc difficile de tester simultanément avec finesse l'effet de l'ensemble des facteurs relevant de l'accessibilité sur le choix des expressions référentielles, que ce soit chez l'enfant ou l'adulte (Allen et al., 2015). Les recherches s'en tiennent donc en général à l'observation d'un nombre plus ou moins restreint de facteurs dans cette liste en fonction de leurs problématiques et hypothèses de base. De même que la méthode de recueil des données influe sur les possibilités d'observer différents facteurs. En effet, les études en situation naturelle s'intéressent particulièrement aux effets du caractère nouveau, à l'attention conjointe, à la proéminence perceptuelle et éventuellement à la concurrence en contexte lorsque la situation s'y prête (supposons dans une situation de jeu de construction où toutes les pièces présentent des similitudes), alors que les études expérimentales peuvent « contrôler » davantage de paramètres différents en les comparant dans des situations similaires qui plus est (Allen et al., 2015). En combinant les résultats de différentes études, il apparait d'une part que les jeunes enfants ont plus de mal à gérer les paramètres de l'accessibilité ayant trait au contexte physique (concurrence contextuelle, proéminence visuelle et savoirs-partagés) que ceux relevant du contenu discursif (Matthews et al., 2006). Parmi ces derniers facteurs, il semblerait que les plus précoces à se développer dans le langage enfantin sont le caractère donné, le contraste entre les concurrents et la personne (Allen et al., 2015). Notre problématique portant sur des séquence discursives monogérées, nous laisserons de côté les questions de référence personnelle et d'expression préalables du contraste pour se centrer davantage sur l'impact du caractère donné. Ainsi, le fait qu'il s'agisse de la première mention du référent dans le discours constitue un facteur important dans le choix des formes dès deux voire trois ans en contexte expérimental (Matthews et al., 2006), voire avant si on observe la faible part de formes pronominales en première mention en situation naturelle (Salazar Orvig et al., 2010a, 2010b). Parmi les facteurs maitrisés plus tardivement, on trouve la gestion de la concurrence, qu'elle soit contextuelle ou discursive et la prise en compte de la proéminence perceptuelle ou la saillance visuelle du référent (Allen et al., 2015). Si à deux ans, la plupart des enfants présentent déjà une

sensibilité à la faible accessibilité des entités en première mention, à trois ans ils·elles ont plus de mal à désambiguïser la référence à une entité déjà mentionnée qui se retrouve discursivement ou linguistiquement en concurrence avec une autre (Matthews et al., 2012). Aussi, entre 2 et 3 ans, la sensibilité à la première mention se complète progressivement d'une autre forme de sensibilité à la saillance perceptuelle dans la mesure où la part de formes pronominales dédiées à des référents absents de la situations d'énonciation baisse considérablement au profit des référents particulièrement saillants sur le plan visuel (Salazar Orvig et al., 2010b). Ainsi, manier les référents en discours selon leur accessibilité ne consiste pas seulement à prendre en compte un nombre croissant de facteurs d'accessibilité mais à gérer l'interaction entre ces différents facteurs selon les activités et les situations de discours.

Dès 3 ans, l'enfant présente donc de solides capacités à tenir compte du degré d'accessibilité des référents pour choisir des formes fortes et nominales ou plutôt faibles et pronominales pour référer à eux. C'est dans la capacité à manier simultanément différents types d'accessibilité que les écarts avec les usages adultes s'observent davantage (Serratrice & Allen, 2015a). Ainsi, dans les discours monologaux comme les récits, impliquant une longue prise de parole du·de la locuteur·trice, un nombre important de la liste de facteurs définis par Allen & al. se retrouvent impliqués en simultané. Ajoutons à cela que dans ces types de discours en particulier, l'enfant ne peut se reposer sur les énoncés de l'adulte pour actualiser régulièrement l'état d'accessibilité des référents maniés en discours comme il·elle le fait en conversation. Avant d'aller plus loin sur les questions spécifiques au maniement des référents en récit par rapport au dialogue, nous allons poursuivre notre revue de l'acquisition des expressions référentielles chez le très jeune enfant à travers les usages, et en particulier les ancrages, du pronom *il·elle* par rapport à la situation d'énonciation avant 3 ans. En effet, plus tard dans leur développement, ce sont particulièrement à travers l'usage de ces formes que les auteur·es relèvent la mise en place de stratégies dites anaphoriques ou, au contraire la persistance de conduites déictiques fortement reliées au ici-maintenant (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985).

1.2. Les ancrages du pronom de troisième personne

Le caractère non-autonome des expressions pronominales implique l'intervention d'un ensemble de facteurs contextuels et discursifs dans leur interprétation comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent (*cf* Chapitre I2.3). Dans ce second chapitre destiné à la présentation du cadre théorique, nous allons envisager ces mêmes questions à l'égard des usages chez l'enfant. Dans un premier temps, nous allons aborder différents points de vue sur la précocité de l'émergence de conduites anaphoriques en discours chez l'enfant avant de nous intéresser plus spécifiquement aux cas d'usages ambigus des pronoms clitiques de troisième personne.

1.2.1. Différents points de vue sur l'émergence des usages anaphoriques

Pour Salazar Orvig et al. (2006, 2010a), on ne peut réduire la dichotomie entre usage anaphorique et usage déictique à l'opposition entre formes de reprises strictement basées sur le contenu discursif et formes déterminées par l'ici-maintenant pour décrire l'usage du pronom de troisième personne chez les jeunes enfants de moins de trois ans. Les auteur·es rappellent que les pronoms clitiques de troisième personne ne constituent *a priori* pas des formes pouvant faire l'objet d'un usage déictique mais destinées à exprimer la continuité des prédications sur un objet sinon déjà verbalisé, au moins fortement accessible par l'attention partagée par l'enfant et l'adulte (Charolles, 2002; Kleiber, 1994; Salazar Orvig et al., 2006, 2010a). Et effectivement, d'après leurs analyses, les jeunes enfants n'attirent que très rarement l'attention des adultes sur une entité au moyen d'un pronom lorsque celle-ci n'était pas sous le focus attentionnel des interlocuteurs·trices à ce moment de l'échange. Lorsque cela arrive, on trouve non seulement des pointages signalant la présence de l'objet mais en plus, cela apparaît à propos d'entités qui sont au centre de l'attention de l'enfant dans la mesure où il·elle est en train de les manipuler ou alors elles sont particulièrement saillantes dans son champ de vision, ce qui entraîne leur pronominalisation. Ainsi ces pronoms personnels sans antécédent dans le discours, considérés comme exophoriques, s'appuient tout de même sur l'accessibilité permise par l'attention conjointe. Les usages les plus exophoriques, dans lesquels l'enfant prend donc plus en compte son focus attentionnel que celui partagé avec l'adulte constituent ainsi davantage des « accrocs » dans la manière de se représenter l'étendue des savoirs partagés avec l'autre que d'usages réellement déictiques du pronom personnel. En effet, dans ces situations, les jeunes enfants privilégient massivement les noms pour référer à l'objet auprès de l'adulte. À l'inverse, plus de 80% des pronoms personnels sont utilisés pour poursuivre la prédication sur un objet déjà verbalisé au moyen d'une forme lexicale et le plus souvent déjà pronominalisé par l'adulte et éventuellement déjà repris par une autre forme lexicale en deuxième mention (*cf.* exemple de Daniel ci-dessous[8]), ce qui témoigne d'un réel ancrage anaphorique.

Daniel 2;3
D — u le ma bij ? « ou l'est ma bille »
O — ta bille ?
D — wi wi « oui oui »
O — hou la la ! mais je sais pas.
D — a ? « ah ? »
O — tu veux qu'on aille **la** chercher dans ta chambre.
D — nɔ̃. ɛle paja da ma ʃɑ̃bʁ « non. **elle** est pas là dans ma chambre »

Karmiloff-Smith (1981, 1985) et Hickmann (1996, 2002), considèrent à l'inverse que les enfants appréhendent l'usage des expressions référentielles à travers le mode déictique pour évoluer de

[8] Tiré de Salazar Orvig et al. (2006, p. 20)

façon transitoire vers un usage anaphorique. Selon leurs analyses, l'usage du pronom personnel de troisième personne lors de l'introduction des référents et du maintien non continu des entités en récit chez les enfants de 3 à 5 ans permet de corroborer ces hypothèses. En effet, d'après elles, les enfants sélectionnent les différentes expressions référentielles en discours d'une façon instable qui reflète leur manque de maîtrise de la fonction de ces différentes formes. Ainsi, le pronom de troisième personne chez le jeune enfant d'âge préscolaire est utilisé de façon indifférenciée aux formes lexicales dans la mesure où, lorsque l'enfant de cet âge encode un récit à partir d'un support imagé, il traite indépendamment les référents à chaque image sans construire une continuité de prédications sur eux. Seulement, les usages du pronom *il·elle/lui·le·la* en dialogue montre des capacités plus fines que celles envisagées par Karmiloff-Smith pour faire varier le choix des formes selon leur accessibilité d'une part et pour exprimer la continuité sur une entité au moyen de formes adaptées à son maintien ou à sa réintroduction dans le discours (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a, 2010b).

1.2.2. Les problèmes d'ambiguïtés

Aux vues des recherches sur la référence en récit, il semble néanmoins que les enfants de moins de 6 ans aient tendance à introduire les personnages d'un récit au moyen de formes pronominales dans des proportions suffisamment importantes pour s'y intéresser (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Ingold et al., 2005; Karmiloff-Smith, 1985). Mais là encore, se pose la question de l'accessibilité cognitive des référents dans la mesure où dans ces études, les enfants sont mis en situation expérimentale et il leur est demandé de raconter une histoire à partir d'un support imagé. Ledit support imagé est souvent perceptible visuellement par l'expérimentateur·trice et interlocuteur·trice de l'enfant dans la situation, ce qui lui confère une certaine accessibilité et rejoint les remarques formulées par Salazar Orvig et al. sur l'accessibilité octroyée aux entités en dialogue sur la base de l'attention conjointe portée dessus (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a, 2010b; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015). Rappelons en effet qu'à cet âge, l'enfant n'est que très peu familier avec la production d'un récit (Applebee, 1979; Fayol, 1983, 2000). Pour ce faire, il·elle se base donc sur les usages relevant d'autres situations d'interaction qu'il·elle connait, à savoir le dialogue qu'il·elle expérimente avec les adultes de son entourage. Le protocole utilisé par Bamberg (1986) rend les enfants plus familiers avec le support que dans les études de Karmiloff-Smith ou Hickmann puisqu'au partage du support entre l'adulte et l'enfant, s'ajoute une période de familiarisation au support imagé utilisé. Dans son protocole, Karmiloff-Smith (1985) partage le support avec l'enfant alors qu'Hickmann (2002) précise que l'adulte à qui l'enfant raconte est positionné loin de l'enfant de façon à ne pas avoir accès au support imagé. Et en effet, Bamberg relève une part relativement importante de pronoms personnels en première

mention (16%) alors que les résultats obtenus par Hickmann (2002) montrent assez peu d'usages de ce genre. Hickmann limitant son codage à une catégorisation binaire des formes adaptées ou non à l'introduction des référents, on ne peut pas comparer précisément la part de pronoms obtenus avec celle de Bamberg. Néanmoins, la majeure partie de sa discussion sur les formes considérées comme « non-adaptées » concerne l'usage d'un déterminant défini à l'initiale de syntagmes nominaux pleins qu'elle relève en plus grand nombre que les pronoms au sein de cette catégorie. Karmiloff-Smith non plus n'a pas effectué un relevé exhaustif et comptable des pronoms en première mention mais cette particularité caractérise en partie les récits de premiers niveaux, ceux obtenus auprès d'enfants préscolaires de 4-5 ans. On peut ainsi en déduire qu'elle en relève davantage qu'Hickmann en raison du partage du support avec l'enfant et de l'accessibilité plus forte conférée aux entités que les enfants de moins de 6 ans semblent ainsi en mesure d'évaluer.

Cependant, il semble que le dialogue constitue un terrain plus privilégié à l'émergence des conduites anaphoriques que les séquences monologales. En effet, dans des situations de récits oraux à partir d'un support imagé, De Weck (1991) constate que les enfants de 5 ans montrent toujours une tendance à utiliser les pronoms de troisième personne en première mention, même quand ils·elles ne peuvent pas projeter sur l'interlocuteur·trice une quelconque connaissance des personnages, même visuellement. Or, dans la mesure où les personnages sont introduits dès leur première mention par un pronom personnel, il est difficile de considérer la suite de reprises pronominales pour parler de ce même référent comme des anaphores (De Weck, 1991; Karmiloff-Smith, 1985). En effet, si l'enfant peut utiliser un pronom pour un référent en introduction en récit, c'est qu'il·elle n'en maitrise pas encore la fonction anaphorique en discours. Ou du moins, c'est qu'il·elle calque des usages relatifs à la conversation spontanée à un type de discours qui ne répond pas aux mêmes normes au niveau de la construction des chaînes référentielles. Les différences de points de vue sur l'émergence du marquage anaphorique sur l'usage des formes pronominales s'expliquent non seulement par des inscriptions théoriques différentes, certaines relavant d'une approche textualiste de l'expression des relations de coréférence (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985) alors que d'autres auteur·es, travaillant sur le même sujet avec des enfants plus jeunes, adoptent une approche cognitive (Liszkowski, Albrecht, et al., 2008; Liszkowski, Carpenter, et al., 2008; Matthews et al., 2006, 2010, 2012), voire dialogique sur le phénomène (Salazar Orvig et al., 2010a, 2010b; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015), ce qui entraine des manières d'observer les phénomènes qui peuvent varier légèrement. Mais elles résultent aussi de conduites discursives paradoxales que les enfants mettent en place dans des temporalités différentes selon les genres de discours auxquels ils·elles sont confronté·es. En fait, l'enfant saisit assez tôt la fonction des différentes formes qu'il·elle utilise, c'est juste qu'il·elle n'est pas capable de se représenter le caractère multidimensionnel de leur

fonction dans tous les types de discours qu'il s'approprie progressivement. Donc le passage de conduites essentiellement déictiques à des conduites anaphoriques dans l'usage des pronoms personnels (Karmiloff-Smith, 1985) n'est pas forcément représentatif des usages de ces formes dans toutes les situations par les jeunes enfants. Il est vrai que les enfants font plus d'usages de pronoms potentiellement ambigus dans toutes les situations. Mais en dialogue, leur fréquence semble davantage relever « d'accidents » alors qu'ils sont plus systématiques en récits. Ces phénomènes indiquent alors les plus grandes difficultés de l'enfant à s'appuyer simultanément sur plusieurs indices cognitifs (mémoriels, visuels, discursifs) pour se représenter l'étendue des connaissances mutuellement partagées avec l'autre (Hendriks et al., 2014; Hickmann et al., 2015). En effet, en dialogue, les interventions de l'adulte permettent d'actualiser plus régulièrement l'état du savoir partagé entre les interlocuteurs·trices et de façon plus explicite qu'en récit. En s'appuyant sur les reprises anaphoriques de l'adulte construites selon ces principes, l'enfant participe à la co-construction des chaînes de référence anaphoriques selon ces mêmes principes. Dans les deux cas, les mêmes phénomènes sont en jeu, mais le caractère monogéré des récits implique simplement une plus grande charge cognitive dans la prise en compte des savoirs de l'autre pour adapter le choix des formes.

1.3. Référer en dialogue, référer en récit

Dans les faits, dialogue et récit ne s'opposent pas. Contrairement à Adam qui, dans sa taxinomie des genres de discours distingue récit et dialogue (Adam, 1992), nous ne considérons pas que les deux ensembles relèvent de la même catégorisation car en dialogue, on peut produire différents genres de discours. En effet, on peut produire une narration dialoguée par exemple. Le dialogue constitue donc plutôt un mode de discours et s'oppose à la monogestion de la parole dans une séquence de discours alors que le récit correspond à un genre discursif culturellement déterminé. Néanmoins, on ne peut pas nier que le récit canonique implique souvent une seule voix, celle du·de la narrateur·trice, et qu'en cela, la monogestion de la parole constitue un des enjeux de l'acquisition ce genre de discours. Pour conclure la première section de ce chapitre, nous allons explorer le paradoxe entre dialogue et récit dans l'usage des expressions référentielles par l'enfant. En effet, nous commencerons par aborder la question du savoir-partagé et ce que sa gestion implique selon les âges et les types de discours dans lesquels l'enfant est engagé·e. Ensuite, nous aborderons les spécificités et la variété des modèles de récits offerts aux enfants selon leur âge et leurs effets sur les choix référentiels adoptés par ces derniers au fil de leur développement.

1.3.1. La gestion du savoir-partagé

Lorsqu'il s'agit de séquences dialoguées, nous avons ainsi vu que les enfants de moins de trois ans sont capables de réaliser en simultané des processus complexes qui constituent l'essence même de l'acte de référer :

> This process of referential choice reflects sophisticated coordination of linguistic knowledge (which linguistic forms are permitted in a given language), discourse knowledge (how accessible referents are in the discourse and physical context), and social knowledge (what the interlocutor is attending to at the time of speaking). (Allen et al., 2015, p. 124)

Nous évoquerons ainsi la gestion du savoir-partagé avec l'interlocuteur·trice à travers trois notions importantes : le partage de l'attention, le rôle de l'étayage et la sensibilité à la structure informationnelle des énoncés. À 12 mois l'enfant pointe donc des objets non connus par l'interlocuteur·trice ou qui n'est pas sous son focus attentionnel, à 2 ans, il est capable de les nommer et d'indiquer leur localisation (Liszkowski, Albrecht, et al., 2008; Liszkowski, Carpenter, et al., 2008; Liszkowski et al., 2006). Ainsi à 3 ans, les enfants maitrisent un certain nombre de paramètres de l'expression du caractère nouveau ou donné des entités selon les connaissances partagées avec l'interlocuteur et leur accessibilité suggérée (Allen et al., 2015; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981). Dès l'âge de 2-3 ans, on peut même observer un certain nombre d'occurrences de pronoms personnels de troisième personne utilisés dans leur fonction anaphorique (Salazar Orvig et al., 2006, 2010a). Ces formes sont alors utilisées dans des contextes de continuité pour poursuivre la prédication sur un objet d'un énoncé à l'autre alors que, quand la dernière mention de l'entité est distante ou qu'il y a présence de concurrents au niveau discursif ou contextuel, différents types de formes fortes (syntagmes nominaux, pronoms toniques, structures disloquées) sont utilisés pour exprimer divers degrés de contrastes par rapport à l'antécédent ou à l'éventuel concurrent perçu (Hickmann et al., 2015). En décodage aussi, les études expérimentales montrent que les enfants de 2;06 interprètent les pronoms de troisième personne comme des marques de continuité de l'élément le plus proéminent dans le contenu discursif précédent, et ce, même quand il y a concurrence entre deux référents (Song & Fisher, 2007). On notera néanmoins qu'en situation naturelle, comme en situation expérimentale, la saillance perceptuelle d'un référent peut prendre le dessus sur ces contraintes. Cela se manifeste soit par la mention ambigüe d'un référent au moyen d'une forme faible en présence d'un concurrent qui présente des caractéristiques communes (Matthews et al., 2012), soit par le recours à des syntagmes nominaux définis pour une entité pourtant non connue par l'interlocuteur·trice (Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981).

Ces phénomènes montrent donc que les difficultés à se représenter les limites ou l'étendue des connaissances partagées par l'autre continuent de perdurer au-delà de trois ans dans toutes les situations de discours. Et effectivement, lorsque les enfants sont confronté·es à la réalisation de ces mêmes processus complexes en situation expérimentale lors de la production d'un récit, ils·elles n'acquièrent un usage des expressions référentielles proche de celui de l'adulte qu'aux alentours de 8 voire 10 ans selon les études et leurs critères de performance (Bamberg, 1986; Berman et al., 1994; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1981, 1985). Les recherches portant sur les enfants entre 0 et 3 ans se basent souvent sur des données récoltées en situation naturelle et plus rarement sur des recherches expérimentales. Dans ces situations, comme nous l'avons évoqué, le dialogue est en grande partie « porté » par l'adulte qui, même s'il ou elle n'étaye pas le langage de l'enfant de façon métalinguistique au moyen de reprises et de reformulations explicites, soutient la production linguistique de celui·celle-ci avec des questions notamment, mais pas seulement. D'ailleurs, le fait qu'un référent soit l'objet ou le sujet d'une question constitue un marqueur fort de son accessibilité (Allen et al., 2015; Salazar Orvig & Morgenstern, 2015). En situation de récit, qui plus est lors de recueils expérimentaux, l'enfant ne bénéficie pas de cet étayage indirect. De plus, les tâches proposées aux enfants de 2-3 ans en situation expérimentale diffèrent de celles auxquelles on peut soumettre les enfants de 4-6 ans. Dans le premier cas, l'expérimentateur·trice ne peut demander à l'enfant de produire une longue prise de parole descriptive, explicative ou argumentative sans étayage ou questionnement pour impliquer le jeune enfant dans la tâche. Ces situations constituent ainsi, à la manière des dialogues en conditions naturelle, des échanges dans lesquels l'enfant bénéficie de plus de support linguistique, voire discursif et mémoriel que dans les situations expérimentales de production de récit monogéré où l'expérimentateur·trice fournit le moins d'étayage possible pour ne pas influencer les conduites de l'enfant (Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). Ainsi, une des réponses à ce paradoxe réside dans les effets de l'étayage mais celle-ci n'explique pas le maintien si tardif de difficultés à faire usage des expressions référentielles et des outils cohésifs de façon similaire à l'adulte lors de la production de textes écrits ou oraux (Gayraud et al., 1999, 2001; Hickmann, 1996, 2002; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Mazur-Palandre & Jisa, 2012). En effet, jusqu'à 10 voire 12 ans, les conduites discursives des enfants continuent de varier significativement de celles de l'adulte sur un certain nombre de points portant sur la structuration et la cohésion de leur discours. Pourtant, à cet âge, l'enfant ne recourt plus de façon aussi significative à l'étayage de l'adulte dans la construction de ses propres énoncés.

Les jeunes enfants sont aussi sensibles à la position dans l'énoncé et la variation structurelle qui confère des fonctions différentes aux entités (H. H. Clark & Haviland, 1977). À partir de 3 ans,

l'enfant associe les formes faibles pronominales aux sujets et les formes fortes aux objets et cette association forme-fonction permet souvent d'éviter les ambiguïtés, le sujet étant interprétable par contraste avec la forme forte en position objet (Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015). Aussi, nous avons jusqu'à maintenant surtout abordé l'incidence des paramètres globaux du discours à travers l'effet de la présence ou de l'absence du référent dans la situation immédiate mais les enfants sont aussi sensibles au statut du référent. Très tôt dans la structuration de leurs récits, ils réservent les formes pronominales sujets pour les agents animés qui tendent à être hautement présupposés par le contexte (Bamberg, 1986; Hickmann, 1996, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985; Mcgann & Schwartz, 1988; Schimke et al., 2020). Cela montre la capacité précoce de l'enfant à s'attacher aux questions de savoirs partagés et de connaissances encyclopédiques dans le choix des formes, ce qui constitue un paramètre global du discours. Cependant, la systématisation du marquage globale de l'information consistant à mentionner le donné en début d'énoncé et le nouveau plus tard dans l'énoncé (Clark & Haviland, 1977), ne semble pas maitrisé avant l'âge scolaire, et encore, de façon instable selon les types de récits à produire (Hickmann, 1996, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Aussi l'instabilité des conduites des enfants dans le marquage des déterminants définis ou indéfinis lors de l'ajout de nouveaux référents à une situation de discours montre qu'avant 5 ans, les enfants ont globalement du mal à se représenter que ce qui est saillant pour eux ne l'est pas forcément pour l'interlocuteur·trice (Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Veneziano, 2016).

1.3.2. Les modèles de récits comme piste pour expliquer la diversité des conduites à travers l'enfance

Toutes ces capacités s'avèrent centrales dans l'activité de narration mais les études sur les capacités de discours monologaux (expositifs, argumentatifs, narratifs) sur des enfants dont l'âge va de 3-4 ans à 10-11 ans montrent que les avancées les plus significatives dans les développement de la référence apparaissent autour de 6-7 ans, après 8-9 ans et même pendant l'adolescence (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985; Mazur-Palandre & Jisa, 2012). Là encore, ces recherches présentent un certain intérêt pour la présence de pronoms de troisième personne parce que leur usage implique, dans ce genre de discours, l'expression de relations intra-discursives pour assurer la cohésion référentielle. Ainsi, lorsque l'usage de ces formes se fait davantage en relation avec la situation immédiate, cela donne des informations sur le stade de développement dans lequel se situent les conduites de l'enfant. Ce genre d'étude permet aussi d'observer le développement de nouvelles fonctions associées aux expressions référentielles qui sont plus difficiles à observer en discours spontané.

L'adulte, contrairement à l'enfant, est censé maitriser le principe de cohésion anaphorique mais cela ne signifie pas qu'il applique ce principe au sein des narrations qu'il propose à son enfant. En effet, dans un premier temps Bamberg (1986) note que les parents qui racontent une histoire à leur enfant à partir d'un support imagé présentent une diversité de modes d'actualisation du syntagme pour introduire un référent alors qu'un déterminant indéfini serait plus systématiquement attendu. Plus tard, De Weck et al. (2019) et De Weck & Salazar Orvig (2014) notent, une plus forte tendance à utiliser les pronoms personnels pour réintroduire un référent qui n'était plus activé dans le récit. Les narrations des parents présentent donc des modèles qui alternent entre cohésion anaphorique basée sur le discours et référence construite à partir de l'attention conjointe. Dans une approche vygotskienne de l'acquisition du langage, cette pratique s'explique par l'inscription de l'adulte dans la zone proximale de développement (Vygotsky, 1992). Par ses interventions verbales ou non au sein l'activité, l'adulte se met toujours au niveau des capacités de l'enfant, de manière à ce que celui-ci ou celle-ci puisse accomplir, avec l'aide de l'adulte, des tâches qu'il ou elle ne saurait réaliser en autonomie. Et ce afin de pouvoir, plus tard les réaliser de façon autonome en se dégageant progressivement du support offert par l'adulte. De fait, au niveau des récits, cela implique d'offrir à l'enfant non pas un modèle de discours narratifs marqués par leur caractère décontextualisé mais s'inscrivant dans un continuum entre usages déictiques propres à la conversation et usages anaphoriques propres aux discours expositifs. Ces caractéristiques se retrouvent ensuite dans les usages de l'enfant. Outre les problèmes pour gérer l'interaction entre les facteurs d'accessibilités soulevés jusqu'à maintenant (Serratrice & Allen, 2015b), les spécificités et l'instabilité dans l'usage des expressions référentielles en récit chez les enfants jusqu'à 10 ans résultent probablement aussi en partie du caractère changeant des modèles de narrations qui leur sont proposés à l'oral au cours de l'enfance. Ces derniers mêlant des récits construits en inscription dans l'ici-maintenant, sur le mode conversationnel à d'autres offrant davantage un modèle « normé » de l'usage de la référence lors de la lecture à haute voix de textes écrits par exemple. Qui plus est, ces modèles changeants sont parfois proposés au sein d'une même activité, beaucoup de parents allient en effet à la lecture d'un album imagé des commentaires et questions adressés à l'enfant portant sur l'intrigue comme sur les images (Haden et al., 1996; Peterson & McCabe, 1994). Cette forme d'étayage qui complète la lecture permet l'enrôlement des enfants dans l'activité en favorisant le maintien de leur attention sur l'histoire (Bruner, 1983, 1987).

2. Le développement de la référence en récit

Le savoir raconter constitue un objet d'étude aux répercussions multidimensionnelles sur le développement langagier et social de l'enfant. La narration, en tant qu'activité culturellement

déterminée est ancrée très tôt dans le quotidien de l'enfant que ce soit lors des histoires racontées de façon ritualisée en milieu familial ou, du moins, à la crèche, dans les structures d'accueil diverses et au moment de l'entrée à l'école maternelle. Les situations de récit partagées avec ses parents lors de ses premières expériences façonnent donc les pratiques culturelles de l'enfant et ses représentations langagières ultérieures (Bruner, 1983). Malgré la place importante accordée aux récits dès la fin de la petite enfance voire avant et jusqu'à l'adolescence au moins, selon les orientations scolaires et professionnelles prises par les sujets, l'acquisition de ce genre discursif semble longue et complexe (Berman et al., 1994). Nous nous focaliserons plus particulièrement sur les questions de référence aux entités mais il est nécessaire de rappeler que ce point ne constitue pas la seule difficulté qui se présente aux enfants pour appréhender ce type de discours. Le caractère plus tardif de la maitrise des reprises anaphoriques susmentionné est assurément contenu dans le manque de maitrise de ce genre discursif à un niveau global jusqu'à un âge avancé (Applebee, 1979; Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Kern, 1997). En effet, avant l'âge de 9-10 ans, les enfants maitrisent difficilement la restitution complète et cohérente des événements minimalement constitutifs du récit « canonique », à savoir un début présentant un cadre et des référents impliqués au sein d'un élément perturbateur, une continuation qui maintien les référents dans leurs tentatives de résoudre le problème initial et une résolution de celui-ci en guise de conclusion (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013). La structure plus complexe du récit théorisée par Labov & Waletzky (1967) à partir de l'analyse de récits d'expériences personnelles, n'est quant à elle pas maitrisée avant l'adolescence. Au niveau de la cohésion discursive, c'est-à-dire de l'utilisation spécifique des éléments linguistiques apportant cohérence et continuité au texte, dont fait partie intégrante l'expression des relations de coréférence, les difficultés à faire un usage approprié des formes linguistiques montre aussi des processus acquisitionnels longs et instables, à l'oral comme à l'écrit (Berman et al., 1994; Charolles, 1988a; Gayraud et al., 1999, 2001; Hickmann, 1996, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Schimke et al., 2020).

De fait, au sein de ces discours, ou de ces formats d'interaction partagés avec l'adulte, les conduites d'étayage s'avèrent souvent nécessaires à guider l'enfant vers la réussite de la tâche. L'étayage va principalement consister à attirer l'attention sur le contenu informationnel véhiculé par le support imagé, et donc sur les personnages et leur implication dans la trame narrative. Les interventions de l'adulte constituent ainsi principalement des conduites de structuration via des questions du type « alors c'est l'histoire de qui/quoi ? », « regarde et là qui arrive ? » et des conduites de maintien de l'information en focalisant l'attention sur les protagonistes principaux et leurs implications dans les événements (Bignasca & Rezzonico, 2010; De Weck & Salazar Orvig, 2014). L'enfant est donc

sensibilisé·e relativement tôt dans son développement langagier à hiérarchiser les éléments en récit, cependant, cela ne veut pas dire qu'il est capable de le faire rapidement au sein de ses propres productions sans étayage de l'adulte. Dans cette section seront abordées les questions spécifiques à l'acquisition du récit à travers l'usage d'expressions référentielles adaptées à la présentation des référents qu'ils soient nouveaux ou connus. Nous commencerons par présenter les grandes étapes du développement de la référence en récit à travers le modèle en stades de Karmiloff-Smith (1981, 1985) et les points de convergence et de divergence par rapport à ce modèle selon les études et les types de récits produits. Nous continuerons par approfondir les facteurs influençant le choix des formes abordés dans la section précédente plus spécifiquement par le prisme des narrations orales. Enfin, nous finirons par évoquer les difficultés spécifiques à la production de ce genre de récits à travers la concurrence entre les référents, caractéristique des discours narratifs et qui est souvent la source du problème des pronoms ambigus chez les enfants, comme les adultes (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Fukumura & van Gompel, 2011; Hendriks et al., 2014; Serratrice, 2013).

2.1. Un développement en stades

Exprimer la référence en récit repose autant sur des acquisitions pragmatiques que cognitives que les jeunes locuteurs·trices ne construisent pas toujours consciemment (Karmiloff-Smith, 1986; Serratrice & Allen, 2015b; Veneziano & Hudelot, 2002). Karmiloff-Smith, à travers deux modélisations des usages observables chez les enfants, le premier relatif à l'usage des déterminants dans diverses tâches (1981), le second plus généralement sur le maniement des expressions référentielles en récit (1985), dégage trois grandes phases dans le développement de la référence en discours : déictique, thématique, anaphorique. Nous commencerons par décrire le modèle du développement de la référence selon Karmiloff-Smith avant d'en proposer quelques nuances, parfois discutées dans la littérature (Bamberg, 1986; Hickmann et al., 2015).

2.1.1. Les étapes dans l'acquisition de la référence : déterminants et expressions référentielles (Karmiloff-Smith, 1981, 1985)

La première phase du modèle de Karmiloff-Smith couvre la période des 3-5 ans et constitue la phase déictique où l'enfant, en récit comme en conversation s'appuie essentiellement sur la situation immédiate dans le choix des formes. Cette phase est caractérisée par un manque de différenciation des déterminants et l'absence de prise en compte de leur plurifonctionnalité dans l'expression du caractère nouveau ou donné des entités. L'article indéfini à ce stade est ainsi essentiellement réservé à la dénomination mais pas à la référenciation première d'un objet de discours pour lesquels l'enfant utilise majoritairement des articles définis d'après Karmiloff-Smith.

Le syntagme nominal défini revêt une fonction anaphorique en discours quand il s'agit de mobiliser à nouveau un référent précédemment introduit dans le discours. Or, chez le jeune enfant, à partir du moment où le référent a été introduit par un syntagme défini, son maintien sous cette forme ne constitue qu'une réitération de l'usage déictique effectué en première mention (Karmiloff-Smith, 1985). De même, le maintien d'un référent via l'utilisation du pronom personnel alors qu'il avait déjà été introduit par cette même forme s'observe à cet âge et s'apparente davantage à un usage déictique qu'à une reprise anaphorique. L'existence de relations de coréférence ne signifie pas forcément que l'expression référentielle en reprise immédiate constitue une anaphore car celle-ci, pour être définie comme telle, doit reposer sur des relations intradiscursives (Hickmann, 1996). De fait, à ce stade, l'interprétation de l'expression référentielle utilisée par l'enfant repose sur des critères situationnels et pas discursifs. Les conduites déictiques s'accompagnent d'ailleurs souvent de pointages, caractéristiques de leur ancrage dans l'ici-maintenant. Concrètement, à ce stade, le maniement des expressions référentielles dans les récits sont caractérisées par des introductions effectuées directement au moyen de syntagmes nominaux définis. Les entités sont ensuite mentionnées par une suite de pronoms, référant tantôt au personnage principal, tantôt aux personnages subsidiaires, rendant la référence ambigüe pour l'interlocuteur mais pas pour l'enfant étant donné qu'il utilise les formes de manière déictique, ancrant la présence des référents perçus sur les images dans la situation immédiate (Karmiloff-Smith, 1985).

La deuxième phase est la stratégie dite du « sujet thématique », qu'on observe entre 6 et 8 ans environ. Elle se caractérise par des conduites de gestion de la coréférence reposant quasiment exclusivement sur le personnage principal. Ainsi, à partir de 6 ans, les récits d'enfants sont fortement marqués par la mention du héros maintenu au rôle d'agent au fil des énoncés. La stratégie du sujet-thématique présente donc les caractéristiques d'une période intermédiaire marquée par l'émergence de la capacité à structurer hiérarchiquement les référents selon leur importance et à le marquer par des moyens linguistiques, mais l'incapacité à référer selon des processus endophoriques ou internes au discours. Dans cette deuxième phase, l'enfant commence à saisir la possibilité pour une même forme de revêtir des fonctions contrastées et ne réserve plus l'indéfini à la dénomination mais commence à l'utiliser pour l'introduction des entités aussi (Karmiloff-Smith, 1981). Mais cet usage n'est pas systématique et s'observe de façon instable selon les enfants, les entités à introduire et les types d'histoires soumises aux enfants (Karmiloff-Smith, 1985). Néanmoins, les conduites thématiques en narration ne présentent pas la même flexibilité que les conduites anaphoriques dans la mesure où elles tendent à réserver le pronom personnel sujet au personnage principal de l'histoire. En effet, à ce stade, les récits des enfants sont marqués par une certaine redondance consistant à mobiliser à chaque début d'énoncé le référent identifié comme le

personnage principal via des formes pronominales, et ce, parfois dès sa première mention. Les personnages secondaires, quant à eux, sont souvent mentionnés au moyen de formes fortes nominales qui n'assurent pas la fonction sujet et plus fréquemment introduites au moyen de syntagmes indéfinis. La forte focalisation sur un seul protagoniste témoigne d'une systématicité rigide à mettre en relation les formes avec les référents qui n'est pas caractéristique de l'anaphore. La mise en place de conduites anaphoriques implique de faire varier les formes selon leurs fonctions diverses en discours (fonction syntaxique, expression du caractère nouveau, donné ou maintenu à proximité de l'entité, statut dans l'histoire) et pas de se limiter au critère de statut plus saillant d'un personnage sur les autres (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985).

La dernière phase consiste en l'émergence des stratégies anaphoriques et n'apparaît que tardivement chez l'enfant, à savoir au-delà de 8 ans. Elle se matérialise par une flexibilité dans l'usage des formes, les enfants gèrent mieux l'adéquation entre ce qui est perçu sur le support et le contenu du discours dans le choix des formes. La macro-structure du récit est également mieux maitrisée, ce qui favorise le recours à des formes adéquates. À ce stade, les enfants, en encodage comme en décodage, maîtrisent le caractère plurifonctionnel des déterminants pour exprimer le caractère donné, nouveau, spécifique, indéterminé des référents en situation expérimentale de manipulation d'objets divers (Karmiloff-Smith, 1981). En récit, on trouve des persistances de contraintes du sujet thématique mais de façon inégale selon les histoires. Ainsi, les supports imagés mettant en scène un référent clairement identifiable comme le héros, qui plus est quand il est présenté seul sur l'image initiale, entraînent plus de focalisation sur lui (Karmiloff-Smith, 1985). De plus, ces conduites s'observent aussi chez l'adulte et permettent la structuration du discours à un niveau global (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002). À ce stade, les choix référentiels semblent néanmoins moins rigides qu'au cours de la deuxième phase dans la mesure où, même si le héros est souvent le sujet des énoncés successifs, l'enfant évite les formes pronominales lorsque la mention d'un autre référent en concurrence dans l'énoncé précédent pourrait entraîner une ambiguïté. Aussi, à ce stade seulement, Karmiloff-Smith observe à travers l'usage des dislocations chez les sujets francophones, des capacités fines à s'appuyer sur la structure informationnelle des énoncés pour clarifier le récit aussi bien au niveau local que global du discours. Cela se manifeste par exemple par une préférence pour la dislocation à droite pour le personnage secondaire (*elle/la fille*) alors que le personnage principal est soit pronominalisé soit mobilisé par le biais d'une dislocation à gauche (*le garçon/il*). Ce phénomène étant observable même en l'absence d'ambiguïté dans l'utilisation de formes pronominales (les deux référents n'ayant pas le même genre), il démontre qu'aux contraintes locales de continuité inter-énoncés qui sont de mieux en mieux maitrisées, s'ajoute la sensibilité croissante des enfants aux contraintes discursives globales dans l'expression claire des relations de

coréférence. D'ailleurs, cette conduite se retrouve aussi chez les adultes qui tendent à faire un moindre usage des formes pronominales dès qu'un concurrent dans le discours et la situation d'énonciation est perçu, et ce même si la différence de genre entre les deux rendrait le recours à des pronoms non-ambigu (Arnold & Griffin, 2007).

2.1.2. Quelques discussions autour de cette modélisation

Pour Bamberg, le développement de la référence en récit tend vers une stratégie anaphorique qui se matérialise par la capacité à exprimer trois fonctions discursives distinctes : l'introduction de référents (par des syntagmes nominaux indéfinis dans le discours adulte), le maintien d'un référent (par des formes faibles) et la réintroduction (« switching ») lorsque le référent a déjà été mentionné mais pas dans le discours précédant immédiatement (principalement exprimée avec des syntagmes nominaux définis). La réintroduction constitue la fonction la plus difficile à maitriser pour les enfants qui, jusqu'à 6 ans, tendent à utiliser des formes brèves potentiellement ambiguës dans ces contextes alors que les plus grand·es de 9-10 ans utilisent des syntagmes nominaux pleins définis, réservant les formes pronominales pour le maintien. Les conduites thématiques focalisées sur le héros existent mais peuvent aussi s'observer au sein des narrations de jeunes sujets de 4 ans, à condition qu'ils·elles connaissent déjà bien l'histoire qui leur est proposée sur le support imagé (Bamberg, 1986). Mais Bamberg souligne aussi la précocité des conduites des participant·es à son étude par rapport aux conclusions de Karmiloff-Smith, mettant ainsi en question la validité écologique du protocole strictement expérimental et son effet sur les résultats obtenus. En d'autres termes, Bamberg interroge l'effet du matériel expérimental utilisé dans les études Karmiloff-Smith qui contraint potentiellement les participant·es à adopter des conduites de ce type. En effet, la présentation isolée en début d'histoire ou encore la grande agentivité de certains personnages sur toutes les images de l'histoire motivent les conduites thématiques d'une part et, de fait, le recours à des pronoms entrainant moins de vigilance sur le caractère potentiellement ambigu des formes successives. Les difficultés volontairement mises en scène dans les supports imagés pourraient ainsi expliquer la présence si tardive de conduites essentiellement déictiques ou thématiques observées par Karmiloff-Smith selon les âges (Bamberg, 1986).

Finalement, même si les protocoles expérimentaux et les supports utilisés les impactent fortement, les conduites adoptées par les enfants montrent dans l'ensemble un développement progressif de la sensibilité aux facteurs qui déterminent l'accessibilité des référents selon les connaissances partagées avec l'interlocuteur (Hickmann et al., 2015). À 5-6 ans, les enfants utilisent encore peu d'expressions référentielles appropriées et en particulier peu de formes fortes quand les référents ne sont pas accessibles à l'interlocuteur. Cela s'observe à la fois pour les référents non donnés en discours du fait de la fréquence des premières mentions au moyen de formes faibles ou définies

mais aussi quand plusieurs référents en concurrence forcent à utiliser une forme forte nominale pour désambiguïser l'entité à identifier. Considérant la capacité à prendre en compte les connaissances partagées comme un élément clé dans le développement de la référence, beaucoup d'études s'attachent en fait à décrire les formes utilisées selon que le référent soit visuellement accessible ou non. Dans le premier cas, on considère alors que les interlocuteurs·trices bénéficient d'une connaissance mutuelle sur l'objet de discours alors que dans le second cas, il y a absence de connaissances mutuelles sur l'entité et ce sont précisément dans les secondes situations que les enfants de moins de 6 ans semblent avoir du mal à faire des choix référentiels adaptés (Hickmann et al., 1995, 2015; Kail & Hickmann, 1992). Néanmoins, à tout âge, les différences de conduites observables entre les situations avec ou sans connaissances mutuelles montrent que les enfants sont sensibles aux savoirs-partagés avec l'interlocuteur·trice (Hickmann et al., 1995; Kail & Hickmann, 1992). Les enfants de 6-11 ans n'introduisent plus que très rarement un nouveau référent au moyen d'un pronom (Hickmann, 2002). Entre 6 et 9 ans, la capacité à différencier les contextes où les référents sont mutuellement connus de ceux où ça n'est pas le cas s'accroit ; et entre 9-11 ans cette capacité augmente considérablement jusqu'à se systématiser (Hickmann et al., 2015). Néanmoins, la persistance des formes pronominales en réintroduction jusqu'à un âge avancé (7-10 ans), alors que les capacités à exprimer le maintien semblent acquises vers 4-6 ans (Bamberg, 1986; Jisa, 2000), montrent le caractère relativement tardif du développement de la sensibilité aux connaissances partagées(Hickmann et al., 2015). À 11 ans, les principes de coréférence et la question des connaissances mutuelles deviennent prédominants dans le choix des formes pronominales (Hickmann et al., 2015).

2.2. Les autres facteurs influençant le choix des formes

Nous avons vu jusqu'à maintenant que les enfants étaient globalement sensibles à l'accessibilité des entités dans le choix des formes pour y référer. Seulement, ils·elles tendent à appliquer à l'usage des expressions référentielles en récit les mêmes principes d'accessibilité qu'en dialogue, à savoir se reposer fortement sur l'accessibilité perceptuelle alors que le caractère non-immédiat de ce genre de discours implique un usage plus décontextualisé des expressions référentielles. Néanmoins, les conduites de récit des enfants sont marquées par des phénomènes précoces qui indiquent leur sensibilité naissante à des paramètres globaux et locaux du discours. Parmi eux, nous en explorerons en particulier deux : la sensibilité à la continuité intra-discursive et la sensibilité à la présence de concurrents. Les remarques formulées sur ces deux phénomènes nous permettront également de nous intéresser aux paramètres discursifs dont la maitrise s'observe plus tardivement.

2.2.1. La continuité

La coréférence immédiate en discours a un fort effet sur le fait de recourir à des formes faibles pronominales, y compris chez les jeunes enfants (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Hickmann et al., 1995; Jisa, 2000). Cela indique que les enfants sont sensibles aux phénomènes de continuité et de discontinuité entre les énoncés, et ce dès 4 ans (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; De Weck, 1991; Hickmann, 2002). Les pronoms personnels sont massivement préverbaux et constituent des secondes mentions mais c'est davantage le fait d'être en fonction sujet qui va motiver la présence de pronoms. Cela montre que les enfants sont encore relativement sensibles aux contraintes structurelles des énoncés à défaut de maitriser l'ensemble des paramètres discursifs tels que le sens du verbe, la concurrence qui s'exerce sur les différentes chaînes référentielles les unes vis-à-vis des autres en discours pour en déduire l'accessibilité des référents (comme l'ont montré Apothéloz, 1995; Fukumura & van Gompel, 2010; Schnedecker & Bianco, 1995 pour les adultes). Néanmoins, la proximité de la coréférence joue un rôle important dans le choix des formes, les relations de sujet à sujet qui se suivent immédiatement d'un énoncé à l'autre sont plus fréquemment pronominalisées que dans les autres types de relations pour tous les âges et dans toutes les langues (Hickmann, 2002). Ces résultats montrent d'abord les plus grandes facilités de l'enfant à exprimer le caractère donné d'une entité que de son caractère nouveau. En effet, le choix massif de formes pronominales en continuité immédiate montre que l'enfant maitrise leur usage pour ce qui est de l'expression du maintien de la focalisation sur les entités. Par opposition, la moins forte stabilité dans le recours aux formes fortes indéfinies en première mention montre l'acquisition plus tardive de l'expression du caractère nouveau selon les normes spécifiques au récit (De Weck, 1991; Hickmann, 2002).

Au sein des secondes mentions, les nuances dans les narrations orales obtenues auprès d'enfants montrent, entre 5 et 10 ans, une domination des formes pronominales peu importe leur fonction syntaxique, et ce particulièrement entre 5 et 6 ans (De Weck, 1991; Rezzonico et al., 2021). Petit à petit, leur proportion diminue au profit d'une part plus importante de syntagmes nominaux pleins davantage adaptés aux reprises non continues dans le discours. Mais cela montre dans les premiers temps, l'inclination des enfants à favoriser l'expression du maintien à proximité par des formes pronominales sans toujours bien évaluer leur adéquation à la distance par rapport à leur antécédent et ainsi à mieux exprimer la continuité que la discontinuité pour référer aux entités données en discours.

Enfin, si l'enfant au-delà de 6 ans devient progressivement aussi à l'aise dans l'expression de la discontinuité à travers l'usage de formes fortes, contrastant avec les pronoms, dans ces contextes, il·elle favorise assez tôt l'expression du maintien en continuité directe dans ses récits (Bamberg,

1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000). Ces phénomènes apparaissent dans des proportion très similaires à l'adulte dès 10 ans (Jisa, 2000). Et comme le laissent observer les usages adultes, le maintien en continuité entre les énoncés concerne particulièrement les personnages principaux (Mcgann & Schwartz, 1988), ce qui se retrouve également dans les usages adultes (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002).

Plusieurs facteurs impactent ainsi l'acquisition du marquage des expressions référentielles dans les discours narratifs. D'abord des paramètres locaux opèrent au sein des énoncés (les rôles syntaxiques et sémantiques des antécédents). Aussi des paramètres plus globaux opèrent à travers les énoncés (caractère nouveau ou donné, statut du référent). Mais davantage de facilités à évaluer de l'accessibilité des entités s'observent lorsqu'il y a continuité directe avec l'antécédent, ce qui est d'ailleurs particulièrement marqué jusqu'à 6-7 ans avant que les conduites ne deviennent plus flexibles et davantage adaptées aux différentes fonctions discursives à distinguer (introduction, maintien, changement) (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985). L'aisance à mieux adapter le choix des formes lors du maintien proximal des entités dans le fil du discours s'explique en partie par la forte accessibilité que leur confère ce type de contexte discursif.

2.2.2. La concurrence

La question de l'expression de la continuité en récit, ou plutôt de la discontinuité puisque nous venons de voir que cette dernière condition pose des problèmes d'expression plus persistants que la première, est indissociable de la problématique de la concurrence entre les différentes chaînes référentielles impliquées dans le discours. En effet, la reprise à quelques énoncés d'écart, ou de façon plus distante encore, d'une entité implique le plus souvent le recours à une forme forte chez les locuteurs·trices adultes du fait de sa moins forte accessibilité mémorielle mais aussi et surtout du fait de la mobilisation probable de concurrents en discours entre les deux mentions distantes de cette entité.

D'abord, au niveau global du discours, les personnages principaux d'un récit, du fait de la plus grande accessibilité conférée par leur statut, sont plus souvent maintenus d'une part mais aussi plus pronominalisés d'autre part, et ce chez l'adulte comme chez l'enfant (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002). Seulement, jusqu'à 6 voire 7 ans, le statut du référent prend plus systématiquement le dessus que les paramètres locaux de mise en concurrence avec une autre entité au sein du discours (Karmiloff-Smith, 1985). Au niveau de l'introduction de nouveaux référents, les études relèvent beaucoup de structures présentatives du type *il y a un garçon qui…* chez les enfants francophones qui ont pour effet de promouvoir le référent au statut de topic (Hickmann, 2002; Jisa et al., 2010; Lambrecht, 2001a). Cela révèle ainsi que ces derniers·ères parviennent à user de la structure

informationnelle des énoncés pour mettre en exergue un référent très peu accessible puisque nouveau dans le récit. Enfin, le ou les référents qui apparaissent comme les principaux protagonistes sont plus souvent maintenus en continuité en particulier dans des schémas sujet-sujet en coréférence immédiate, ce qui explique que ces référents soient davantage pronominalisés sans faire plus fréquemment l'objet de mentions potentiellement ambigües (Hickmann, 2002). Globalement les enfants à tout âge utilisent les pronoms et les noms de manière contrastive selon un ensemble de paramètres locaux. Cependant, certains aspects du maniement des expressions référentielles montrent que les enfants sont assurément sensibles à l'accessibilité locale et globale des différents protagonistes en concurrence dans un récit mais leur usage des formes témoigne de difficultés à hiérarchiser entre eux ces différents facteurs pour produire un récit qui soit toujours clair du point de vue de l'interlocuteur·trice.

Sur le plan strictement local des relations intra-énoncés, il se trouve que les enfants sont sensibles à la concurrence entre référents dans le choix des formes. En effet, en situation expérimentale de complétion d'énoncés ébauchés par des adultes, les enfants évitent les formes pronominales lorsqu'un concurrent est perçu, que ce soit à travers la mention ou la présence d'un autre référent sur le stimulus expérimental (Serratrice, 2013). Comme chez les adultes, même lorsqu'il y a une différence de genres entre deux référents dont la mention pourrait ainsi se faire au moyen de formes pronominales non ambigües, les enfants, dès l'âge préscolaire utilisent significativement moins de pronoms (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Fukumura & van Gompel, 2011 pour les adultes; Serratrice, 2008, 2013 pour les enfants). Cela montre que le fait d'éviter le recours aux pronoms est motivé à la fois par un contournement des ambiguïtés éventuelles mais aussi par la sensibilité au partage de caractéristiques communes entre les référents. Les jeunes enfants sont donc déjà en mesure de se représenter les traits sémantiques des différents référents et ce qu'ils impliquent sur leur mise en concurrence les uns par rapport aux autres, ce qui constitue par essence un paramètre local du discours. Ainsi, les enfants ne commencent pas par être sensibles à la concurrence entre les personnages principaux et secondaires au niveau global avant d'ajouter à leurs choix référentiels la prise en compte des facteurs locaux lors de la présence de concurrents. Ils·elles sont d'emblée sensibles à ces deux niveaux, et ce dès 3 ans d'après l'étude de Serratrice (2013) qui reprend en grande partie le protocole expérimental d'Arnold et Griffin (2007) soumis à des adultes. Les adultes disposent d'un système de représentations mentales complexe du discours mêlant des informations linguistiques et non-linguistiques leur permettant de conceptualiser la référence, que ce soit en encodage ou en décodage. À la manière de l'adulte, l'enfant est donc sensible à un ensemble de paramètres déterminants dans l'accessibilité des référents (caractère nouveau, attention conjointe, concurrence entre les référents) (Serratrice 2008, 2013). Cela s'observe même

à des niveaux linguistiques assez fins dans la mesure où la présence d'un référent inanimé ne fait pas considérablement diminuer la proportion de pronoms contrairement à la présence d'un référent animé (Serratrice, 2013). En revanche, Serratrice ne relève pas d'effets du nombre de référents en concurrence. Cela dit, son protocole est limité à deux référents animés en présence. Une modalité de son protocole expérimental mettant en scène trois référents animés ou plus aurait davantage permis de traiter cette question de façon plus approfondie.

Les enfants identifient globalement comme localement la concurrence entre les référents mais, pris dans un discours long comme un récit, ils·elles ont plus de mal avec la hiérarchisation de ces paramètres dans le choix de formes adaptées à la présentation des informations nouvelles et données. Nous verrons dans la prochaine section que cette problématique touche à la question du niveau de développement cognitif des enfants. En effet, l'étude de l'impact des facteurs liés à la concurrence, si ces derniers sont pris individuellement, implique des tâches expérimentales plus simples sur le plan cognitif que la production d'un discours monologal avec un nombre important de personnages. Ainsi, si l'enfant semble aussi sensible que l'adulte aux différents paramètres du discours lorsque ces derniers sont étudiés séparément ou qu'un petit nombre d'entre eux sont explorés, il·elle a plus de mal à les gérer en simultané dans une tâche de récit, plus lourde sur le plan cognitif.

3. Le rôle du développement cognitif et des apprentissages scolaires

Malgré quelques divergences dans la conceptualisation des grandes phases de l'acquisition de la référence en récit (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1985), la plupart des auteur·es s'accordent à dire que les changements les plus importants en faveur d'une construction plus systématique des chaînes référentielles en rupture avec la situation immédiate apparaissent vers 6 voire 7 ans (Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 1996, 2002; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Kail & Hickmann, 1992; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Schimke et al., 2020). À partir de cet âge, on relève effectivement des conduites qui contrastent avec celles observables chez les enfants préscolaires de maternelle au sein desquelles on relève des différences toujours moins importantes entre 3 et 5 ans qu'entre 5 et 7 ans, et ce dans d'autres langues que le français (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002). De Weck (1991) montre le caractère plus systématique des récits disjoints notamment à travers une fréquence plus importante d'introductions avec des formes fortes à partir de la première année de primaire qui se poursuit pendant tout l'âge scolaire. Alors qu'Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) relèvent davantage de variations entre les supports qu'entre les âges chez des enfants préscolaires de 3 à 5 ans. Ces différentes conclusions mènent à interroger l'impact des apprentissages scolaires et de l'entrée dans

la langue écrite qui coïncident avec l'émergence de ces nouvelles conduites plus proches des modèles adultes dans les différentes langues étudiées. Nous verrons ainsi que les capacités à manier les expressions référentielles sont intrinsèquement liées au développement cognitif de l'enfant (Garon et al., 2008; Houdé, 1992; Piaget, 1923; Piaget & Inhelder, 1967). L'impact de l'entrée dans la langue écrite sur le développement des conduites discursives sera discuté ensuite, plus particulièrement par le biais de la lecture. Pour finir une dernière sous-section montrera à quel point le choix des expressions référentielles, en particulier dans des séquences monologales comme les textes narratifs, expositifs et argumentatifs, constitue une activité complexe mobilisant des hauts niveaux de traitements linguistiques et cognitifs à travers une brève revue des approches de l'acquisition de la référence fondées sur les fonctions exécutives (Garon et al., 2008; Miyake et al., 2000).

3.1. Le développement cognitif de l'enfant entre 4 et 8 ans : point de vue constructiviste

Pour commencer, situons nos réflexions sur le fonctionnement de la référence dans le spectre du constructivisme. En effet, du fait des implications perceptuelles et mémorielles de l'encodage et du décodage des chaînes référentielles en discours, le développement cognitif fait partie intégrante de la capacité croissante des enfants à manier les expressions référentielles.

> Les anaphoriques agissent comme des opérateurs logico-sémantiques dans le sens qu'ils correspondent à des instructions précises à opérer sur leur environnement prédicatif afin d'arriver à une certaine forme d'interprétation (Cornish, 1990, p. 93).

En ce sens, l'interprétation des chaînes référentielles repose sur des mécanismes linguistiques d'interprétation du sens sur la base d'indices lexicaux ou pragmatiques dont les formes sont porteuses comme nous l'avons évoqué dans le Chapitre I, Sections 1 et 2. En outre, dans l'échange, le choix des expressions référentielles par le·la locuteur·trice et leur interprétation par l'interlocuteur·trice repose aussi en grande partie sur des capacités de raisonnements inductifs et déductifs. Les capacités de raisonnement opératoire de structuration, classification, inclusion jouent donc un rôle important dans le choix des formes pour permettre l'interprétation des expressions référentielles. Or, dans la théorie piagétienne, l'âge de 6-7 ans constitue un passage important du développement cognitif de l'enfant. Celle·celui-ci passe en effet du stade pré-opératoire au niveau des opérations concrètes (Piaget, 1936, 1937, 1979; Piaget & Inhelder, 1967). Nous commencerons par approfondir le rôle des capacités opératoires en développement chez l'enfant entre 4 et 8 ans sur le développement langagier et la référence en particulier avant de se focaliser davantage sur l'incidence cognitive de la production d'un texte narratif.

3.1.1. Le niveau des opérations concrètes et la référence

L'épistémologie génétique présuppose que l'accès à la connaissance passe par l'expérience de diverses facettes de environnement de l'enfant (Houdé, 1992; Piaget, 1979). Le développement s'organise ainsi en stades successifs qui ne s'annulent pas les uns les autres mais s'additionnent par accumulation de connaissances. Entre 0 et 2-3 ans, l'enfant construit les notions élémentaires du réel à travers l'expérience de son environnement et accède à la permanence des objets et à la représentation de l'espace-temps (Piaget, 1937, 1979) qui constituent des capacités *sine qua non* à l'acte de référer (*cf.* section 1.1 du présent chapitre). Entre 2 et 7 ans se développent des capacités précoces à effectuer des opérations logiques par associations et analogies avec des expériences vécues. Au niveau linguistique, cela se matérialise par des relations signifiant-signifié de plus en plus stabilisées dans l'usage des signes linguistiques mais aussi plus globalement par des habiletés de plus en plus fines à classer et hiérarchiser différents schèmes d'actions permettant l'accomplissement d'une tâche (Houdé, 1992, 2003; Piaget, 1936; Piaget & Inhelder, 1967). Au niveau des opérations concrètes, à partir de 6-7 ans, l'enfant effectue des opérations de sériation, inclusion, conservation lui permettant de catégoriser les informations (linguistiques ou non) de son environnement pour mieux les traiter. Il·elle n'entre dans le stade des opérations formelles lui permettant d'adopter des raisonnements plus complexes qu'à partir de 11-12 ans. Chaque stade se repose sur les acquisitions précédentes, l'émergence d'un nouveau stade ne dissipe pas les comportements relatifs au stade précédent mais permet l'émergence de nouveaux comportements plus complexes (Karmiloff-Smith, 1986; Piaget, 1936, 1979; Piaget & Inhelder, 1967).

Les enfants de 4 à 8 ans passent ainsi du stade préopératoire au niveau des opérations concrètes et l'émergence de ce dernier niveau, lui aussi, coïncide avec l'âge où les conduites de récit présentent un tournant par rapport à l'âge préscolaire. Cela mène non seulement à interroger l'impact des apprentissages scolaires sur le développement des conduites discursives mais aussi du développement cognitif en tant que précédent à ces phénomènes. En d'autres termes, les apprentissages scolaires au sein desquels l'enfant tout-venant est introduit à partir de 6 ans sont permis par son niveau de développement cognitif à cet âge. Les capacités de catégorisation, de sériation, d'inclusion et de conservation se trouvent intrinsèquement liées à l'achèvement d'un ensemble de tâches motrices mais aussi linguistiques et notamment à l'élaboration de discours comme les narrations. La catégorisation consiste à être capable de classer des éléments en leur identifiant des critères communs. La sériation correspond à la capacité à ordonner un ensemble d'éléments sur un continuum, sérier des bâtons de tailles différentes le plus souvent. L'inclusion consiste à être en mesure de considérer que les objets du monde peuvent appartenir à des ensembles plus vastes, en cela cette capacité est assez proche des relations hyperonymie, hyponymie sur le

plan linguistique. Et enfin, la conservation consiste à se représenter qu'un volume, une masse ou une longueur reste identique même s'il ou elle peut revêtir différentes formes dans la réalité (Jaulin-Mannoni, 1970a, 1970b; Meljac & Lemmel, 1999, 2007; Piaget, 1936, 1979; Piaget & Inhelder, 1967). Rapporté au récit, ces différentes capacités se trouvent au cœur du caractère plurifonctionnel de ce type de discours. En effet, la restitution d'une trame narrative (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013) implique de classer et hiérarchiser les différentes informations non seulement sur le plan temporel mais aussi sur d'autres critères ayant traits au discours en production, ce qui implique les capacités de catégorisation. De même, la sériation d'éléments implique de hiérarchiser les éléments en tenant compte d'un ensemble de paramètres perçus dans la situation immédiate (aligner les bâtons à leur base, les jauger, les comparer) à l'instar de l'identification du statut des personnages qui participe à la structuration d'un récit. La capacité à inclure des objets et des entités au sein d'ensembles plus vastes avec lesquels ils n'entretiennent pas pour autant de relation d'équivalence n'est pas sans lien avec la complexité des relations de coréférences partielles que nous avons évoquées dans le précédent chapitre (Chapitre I1.3.2). Enfin la conservation des masses, des volumes et des longueurs, qui constitue l'acquisition la plus tardive parmi les opérations concrète (Meljac & Lemmel, 2007), sont en relation avec le maniement des personnages en récit qui conservent toujours la même identité malgré la variété des formes linguistiques sous lesquelles ils peuvent apparaitre (nom commun, nom propre, pronom personnel, pronom indéfini). C'est pourquoi, le passage au stade des opérations concrètes et son effet sur l'organisation discursive constitue une des questions de recherche que le protocole tentera d'explorer.

3.1.2. Les incidences cognitives de la production d'un texte oral ou écrit

Comme le souligne Sabeau-Jouannet, les récits des jeunes enfants d'âge préscolaire diffèrent significativement de ceux des adultes dans le sens où la signification du discours se construit davantage dans la globalité du texte que dans le marquage des relations inter-phrastiques (1977, p. 205). L'organisation temporelle est en effet davantage marquée par l'ordre d'énonciation des éléments que par l'usage de temps verbaux par exemple. Et les relations de causalité et de succession apparaissent à travers la redondance de connecteurs du type *et puis, alors là, ensuite* utilisés en début d'énoncés alors que l'adulte les exprime aussi à travers les relations de références et d'inférences d'un énoncé à l'autre. La moindre clarté des conduites narratives des jeunes enfants repose ainsi à la fois sur l'ancrage de leurs discours par rapport à la situation immédiate, comme nous l'avons déjà relevé au cours de ce chapitre, mais aussi à travers l'usage de certaines formes qui, au plan lexical pour les noms, comme au plan pragmatique pour les éléments grammaticaux (pronoms et déterminants), témoignent d'un manque d'organisation en système des fonctions qu'elles revêtent

(Sabeau-Jouannet, 1977). Là où les unités lexicales et pronominales commutant les unes avec les autres dans le discours adulte constituent un même paradigme, les choix référentiels des enfants ne montrent pas la même organisation au sein de leur système linguistique. En témoignent les juxtapositions de syntagmes nominaux pleins (alors qu'une reprise pronominale aurait permis de donner davantage de continuité au texte) que Karmiloff-Smith (1985) relève chez les jeunes enfants de 4-5 ans par exemple. Ainsi, le caractère instable du système linguistique à l'origine du manque de cohésion qu'on observe dans les textes d'enfants de ces âges semble en partie reposer sur le manque d'analogies pertinentes entre les formes appartenant à un même paradigme dans le discours adulte. Cette habileté est de fait en lien direct avec les capacités de classification et de catégorisation qui émergent à la fin du stade préopératoire et permettent le développement des opérations concrètes de sériation, inclusion et conservation (Piaget, 1936, 1979).

En outre, si la notion de langage égocentrique dans les premiers temps du développement linguistique de l'enfant (Piaget, 1923) reste discutable dans la mesure où dès les premières émissions, le langage est tourné vers l'autre, la construction du discours chez l'enfant repose bien sur un référentiel et des expériences autocentrées, ce qui rend parfois leur interprétation complexe pour l'adulte (Sabeau-Jouannet, 1977). En effet, dans « là-bas j'ai écouté des disques, chez maman j'ai écouté les disques, ma maman elle dit qu'elle a des collants mais elle en a plus »[9] par un enfant de 3;04 à qui on a demandé de raconter ses vacances, montre que la prédication sur sa mère en tant qu'entité n'est pas construite à partir d'un référentiel partagé avec l'adulte mais à partir de son expérience personnelle (F. François, 1977; Piaget, 1923). Ainsi, on voit à quel point le manque de cohésion qui caractérise les dires des jeunes enfants de moins de 5 ans repose sur des capacités opératoires qui ne sont pas encore fixées dans le système cognitif de l'enfant. Cela s'observe en conséquence dans le manque de stabilité de leur système linguistique d'une part et, d'autre part, à travers leurs difficultés à se représenter le système d'inclusion et de conservation des entités de l'adulte pour en adapter le choix de la forme. Ainsi, l'enfant se saisit des formes linguistiques en usage par reprise ou imitation des conduites dialogiques et discursives de l'adulte mais il peut les reprendre sans pour autant avoir les capacités opératoires à en faire un usage adapté en discours (F. François, 1977). À la manière dont l'enfant met en place des schèmes d'action très précocement par la manipulation, dans des espaces donnés de différentes objets, l'expérience répétée du maniement des formes linguistiques permet leur intégration progressive dans un système organisé et stable.

[9] Exemple tiré de F. François et al., (1977, p. 212)

3.2. Apprentissage de la lecture et spécificités de la référence à l'écrit

À l'âge de 6 ans, l'enfant entre également dans la langue écrite, ce qui entraine une réorganisation de ses représentations linguistiques qui n'est pas sans conséquence sur ses habiletés langagières à différents niveaux. On ne compte plus les études s'attelant à décrire les interactions nombreuses entre l'oral et l'écrit dans le développement linguistique de l'enfant (Brooks & Kempe, 2012 pour une synthèse). Il a même été démontré que la conscience métalinguistique, soit la capacité à adopter une attitude réflexive sur sa langue en identifiant son fonctionnement à différents niveaux, est particulièrement sollicitée au moment de l'entrée dans la langue écrite, aussi bien les habiletés précoces à le faire, en tant que prédicteurs, que les acquisitions plus tardives, permises par l'accès au versant écrit du langage justement (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Depuis les travaux pionniers de Liberman (1973), on sait même que le niveau linguistique le plus touché par la forte croissante des compétences métalinguistiques est le niveau phonologique dans les langues alphabétiques comme le français ou l'anglais (Briquet-Duhazé, 2013; Castles & Coltheart, 2004; Delahaie et al., 2004; Dupret, 2015; Elbro et al., 1998; Lacert & Sprenger-Charolles, 2001; Sprenger-Charolles et al., 1998, 2003). Nous allons ainsi présenter ici les effets de l'entrée dans la lecture par le prisme des spécificités de la langue écrite. Nous commencerons par décrire ses effets à différents niveaux linguistiques en insistant sur les niveaux infra-lexicaux de la phonologie et de la morphologie pour les fortes relations d'influences qu'ils entretiennent avec les processus précocement observables dans l'apprentissage de la lecture. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la place qu'on pourrait accorder au niveau supra-lexical de la pragmatique au sein de ces processus.

3.2.1. La langue écrite, ses spécificités et les effets de son apprentissage à différents niveaux linguistiques

En entrant dans la lecture, les enfants passent d'un rapport au langage essentiellement basé sur le recours à l'information contextuelle et aux caractéristiques totalisantes et continues de l'oral à une attention aux éléments plus discrets de la langue grâce à leur matérialisation sur le plan écrit (Dickinson & Snow, 1987). Outre l'hébreu et l'arabe, il existe trois systèmes d'écriture majeurs : les systèmes logographiques comme le mandarin, les systèmes syllabiques comme le japonais et les systèmes alphabétiques comme le français. Toutes les écritures ne fonctionnent pas de la même façon et ne font pas appel aux mêmes mécanismes cognitifs pour identifier les mots écrits. Ainsi, nous nous focaliserons ici sur le français en tant que langue alphabétique et emprunterons éventuellement des exemples relevant d'autres langues partageant ce système d'écriture (notamment l'anglais pour le grand nombre de recherches sur le sujet).

Dans ces systèmes, le graphème, en tant que lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème, constitue la plus petite unité de l'écrit (Catach, 1979; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Le français oral compte 36 phonèmes dont 16 voyelles (12 Orales, 4 nasales), 17 consonnes et 3 semi-voyelles ; à l'écrit, il n'existe pas moins de 133 graphèmes plus ou moins fréquents (Catach, 1973). Connaitre le nom des lettres constitue ainsi la première étape vers la maitrise d'une écriture alphabétique. Le phonème correspondant à la lettre est très souvent contenu dans le nom de celle-ci (la lettre *t* se prononce [te], sa réalisation phonétique contient donc le phonème /t/) (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). La connaissance du nom des lettres puis de leur son ne permet cependant pas de traiter les graphèmes complexes (comme *ch* pour [ʃ]) et instables (comme le *g*, tantôt réalisé [g], tantôt réalisé [ʒ] selon le graphème qu'il précède). Il ne s'agit que d'étapes intermédiaires nécessaires à acquérir la capacité la plus importante pour la lecture : faire des correspondances graphème-phonème (Ecalle & Magnan, 2010; Piquard-Kipffer & Sprenger-Charolles, 2013; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). La sensibilité aux unités phonologiques de la langue orale est donc fondamentale pour l'apprentissage de la lecture et en retour, les représentations graphémiques que l'enfant peut projeter sur les phonèmes de sa langue lui permettent de fixer son système phonologique bien stabilisé au-delà de ses trois ans.

Au niveau morphologique, les capacités d'analyse des morphèmes dérivationnels se développent considérablement à partir de l'âge scolaire (Sprenger-Charolles & Colé, 2013). En effet, même s'il·elle les utilisaient avant, entre 6 et 8 ans, l'enfant commence à relier plus systématiquement les préfixes et les suffixes qu'il·elle utilise au sein des mots sur la base de leurs analogies de sens et de fonctionnement (*re-* pour exprimer la répétition, *-eur* pour les noms de métiers et d'agents) (Casalis & Colé, 2018; Colé et al., 2004). Là où l'enfant préscolaire jusqu'en maternelle fait difficilement de lien entre des formes comme *éducateur* et *aviateur* sur la base de leur suffixe commun, l'entrée dans la littéracie entraine des représentations mentales plus stables de l'usage des affixes comme un système organisé et logiquement structuré.

La confrontation au versant écrit du langage permet donc à l'enfant de fixer les caractéristiques fonctionnelles et formelles des unités phonologiques et morphologiques qu'il·elle manie pourtant depuis longtemps à l'oral sans forcément conscientiser les similitudes et les contrastes pertinents dont ces unités sont porteuses pour la compréhension des mots qu'elles forment. C'est en cela que la conscience des niveaux phonologiques et morphologiques sont les plus concernés en tant que prédicteurs et résultants de l'entrée dans la littéracie, même si la phonologie dispose d'un plus fort pouvoir prédictif que la conscience morphologique qui se développe surtout en simultané avec l'appréhension du code écrit (Casalis et al., 2003; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996).

Même s'il y a moins d'étude au sujet de la syntaxe, il semblerait aussi que l'entrée dans la lecture impacte favorablement la conscience grammaticale que l'enfant a de sa langue maternelle (Bowey & Tunmer, 1984). D'abord, cet effet est le plus tardivement observable dans la mesure où il nécessite que l'enfant atteigne un niveau de lecture suffisant pour lire des énoncés plus ou moins complexes syntaxiquement. Néanmoins, à travers des tâches de correction d'énoncés agrammaticaux du fait de leur tournure syntaxique, Bowey (1986) a montré que chez les enfants entre la maternelle et la dernière année d'école élémentaire, soit aux alentours de 10 ans, la conscience syntaxique augmente fortement avec l'accroissement du niveau de lecture. Chez les enfants les plus âgé·es de 5th grade (soit l'équivalent du CM2 en France), la corrélation entre l'aisance en lecture et les capacités à adopter une attitude réflexive sur le fonctionnement syntaxique de sa langue maternelle est très significative et dépasse même l'indice de corrélation avec l'âge chronologique et lexique (ou niveau de vocabulaire à un âge donné) qui constituent les facteurs dominants en début d'école élémentaire (Bowey, 1986).

En observant les relations d'influences mutuelles entre les capacités d'analyse du langage oral au niveau phonologique, morphologique et syntaxique et l'aisance en lecture, il apparait que l'enfant évolue vers une meilleure appréhension des concepts nécessaires pour penser et parler de la langue grâce à sa confrontation à l'écrit. Avant cela, la maitrise pourtant relativement fonctionnelle du langage oral dont il dispose à l'âge préscolaire ne lui permet pas de conscientiser et d'évaluer le fonctionnement des différentes unités de la langue observables à divers niveaux linguistiques. L'observation des mêmes phénomènes au niveau pragmatique, et en particulier concernant la référence aux entités, s'avère moins consensuelle. D'abord, la capacité à réfléchir sur les choix référentiels est plus difficile à tester en situation expérimentale comme les études susmentionnées l'ont fait. Aussi, la lenteur des processus en jeu, puisque la capacité à choisir des expressions référentielles toujours adaptées à leur contexte d'énonciation n'est pas acquise avant la fin de l'école élémentaire voire l'entrée au collège, permet plus difficilement d'envisager le strict effet de la littéracie mais plutôt l'effet d'influences diverses liées à l'expérience scolaire et linguistique des enfants. Néanmoins, à partir d'une étude sur les récits oraux d'enfants atteint·es de dyslexie montrant chez ces sujets une persistance de choix référentiels non adaptés au degré de connaissances de l'interlocuteur·trice plus tardive que chez les enfants tout-venant (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995), on peut s'interroger sur l'incidence de la littéracie sur les représentations pragmatiques. C'est ce que nous allons explorer dans les paragraphes suivants. Après avoir présenté les spécificités de la matérialisation écrite de la composante pragmatique d'un discours et en particulier du maniement des expressions référentielles dans les textes écrits, nous nous

interrogerons sur leurs effets possibles sur les représentations de l'usage de la référence chez l'enfant.

3.2.2. Quelle place pour la pragmatique ?

De par leur matérialisation visuelle et non diffuse à l'oral, les usages écrits relèvent plus souvent d'un registre discursif que conversationnel, même si, n'importe quel type de discours est toujours empreint de différents registres, en témoigne par exemple la présence de dialogues dans les textes littéraires (Achard, 1988). Outre le style télégraphique des échanges instantanés à l'écrit de plus en plus fréquents dans les sociétés contemporaines (sms, chat, courriel), l'écriture revêt ainsi plus fréquemment qu'une prise de parole à l'oral la forme d'une séquence monologale. Ainsi, quand l'enfant est confronté·e à la lecture de ses premiers textes littéraires, même si ces derniers sont adaptés à ses capacités de lecture naissantes, il·elle est confronté·e à des usages où les chaînes de référence ne sont maniées que par « une seule voix » à la différence de la co-construction permise par les échanges conversationnels. Or nous avons vu que c'était justement dans ces types de discours où le·la locuteur·trice doit gérer plusieurs chaînes référentielles en simultané sans appui sur les interventions de l'autre que les enfants présentaient des difficultés à faire un usage clair des expressions référentielles jusqu'à un âge pourtant avancé de leur développement linguistique (section 1, point 1.3 du présent chapitre). L'écrit offre donc un modèle où le maniement des expressions référentielles s'apparente davantage à celui des dynamiques discursives que des dynamiques dialogiques. Alors que l'oral permet la collaboration active des deux (ou plus) interlocuteurs·trices dans le choix des formes et des objets de discours, à l'écrit, le·la destinataire du texte devra se saisir des formes choisies par le·la scripteur·trice et leur donner sens mais il·elle ne participera pas à leur construction ou à leur énonciation (Achard, 1988). Aussi, ces contraintes discursives et le caractère permanent de l'écrit limitent le recours à des usages déictiques. Les situations dans lesquelles le texte écrit peut être énoncé étant amenées à varier, on y trouve un usage limité des déictiques pour rester interprétable dans n'importe quel contexte. En effet, le·la lecteur·trice ne partage pas directement la situation d'énonciation du·de la scripteur·trice, l'interprétation des formes du texte écrit repose davantage sur le discours que sur le ici-maintenant (Achard, 1988). Ainsi, la lecture de textes par l'enfant lui permet d'expérimenter un mode de discours dans lequel l'interprétation des relations de coréférence est essentiellement basée sur le mode anaphorique.

Avant d'entrer dans l'écrit, la lecture partagée d'albums mêlant textes et images par les parents ou les adultes de l'entourage permettent déjà à l'enfant de se confronter à ce mode particulier d'élaboration d'un discours sur un mode totalement décontextualisé. Ces expériences de lectures partagées ne semblent pas sans effet sur la construction des représentations linguistiques de l'enfant

mais montrent tout de même une incidence limitée en comparaison avec les effets de l'expérience effective de la lecture que nous avons évoquée dans le point précédent de la présente section (3.2.1) (Haden et al., 1996; Noble et al., 2018; Peterson & McCabe, 1994; Sénéchal, 2000; Sénéchal et al., 2008). En effet, la lecture constitue un modèle visuel et plus seulement auditif permettant d'intégrer le fonctionnement pragmatique de l'usage des expressions référentielles dans des discours complexes. Sur le plan linguistique, l'acculturation à différents genres discursifs permise par la littéracie permet à l'enfant de mieux se représenter les caractéristiques du genre narratif par opposition par exemple aux discours argumentatifs ou descriptifs (Ravid & Tolchinsky, 2002), ce qui aurait pour conséquence de faire évoluer ses conduites narratives, notamment à travers le maniement des expressions référentielles. L'émergence de la stratégie dite anaphorique en narration (Karmiloff-Smith, 1985) pourrait donc en partie être due à la fluence croissante en lecture qui permet de mieux en mieux l'identification des marqueurs anaphoriques de l'expression de la coréférence dans les textes écrits.

Enfin, Mandler et al. (1980) ont comparé les conduites narratives d'adultes et d'enfants, lettré·es ou non, issu·es de différentes sociétés occidentalisées ou non. Les auteur·es ne trouvent que des différences légères et qualitatives entre les adultes lettré·es ayant été scolarisé·es, les adultes lettré·es mais n'ayant jamais été à l'école et les adultes non lettré·es n'ayant bénéficié d'aucun enseignement de la lecture. Les différences sont toujours plus fortes entre les groupes d'enfants et les groupes d'adultes. Néanmoins, leurs résultats montrent systématiquement une moindre qualité informative et une moindre richesse narrative en termes d'éléments restitués chez les adultes non alphabétisé·es, suivis des adultes lettré·es en l'absence de scolarisation alors que les récits les plus riches sont systématiquement produits par les adultes lettré·es et ayant bénéficié d'une éducation scolaire. Même si l'usage des expressions référentielles n'a pas été étudié dans cette recherche, ce résultat montre que malgré les fortes similitudes des conduites narratives à travers les cultures et les niveaux de scolarisation des sujets, l'absence de représentations écrites stables de la langue joue un rôle sur les compétences discursives qui s'observent jusqu'à l'âge adulte.

3.3. La référence en récit, une activité linguistique et cognitive

Ainsi, l'acte de référer dans des discours narratifs a des implications mémorielles et des implications grammaticales. En effet, le choix d'une expression référentielle à un moment donné du discours implique un certain degré de conscientisation de l'organisation de la chaîne de référence et de ses concurrents sur l'axe syntagmatique tout en sélectionnant une forme sur l'axe paradigmatique au sein duquel l'ensemble des formes utilisables se matérialisent. Même s'il ne s'agit pas d'un processus conscient, il constitue une activité complexe sur les plans cognitif et linguistique qui n'est pas sans évoquer les travaux récents sur le rôle des fonctions exécutives dans la planification du choix des

formes et de la structure des énoncés en discours (De Cat, 2015; Gries & Kootstra, 2017; Kidd, 2012; Nitschke et al., 2014). Les fonctions exécutives correspondent aux processus complexes consistant à l'exécution simultanée de fonctions cognitives de haut niveau permettant l'accomplissement d'une activité, qu'elle soit linguistique ou motrice. Elles relèvent d'un ensemble de mécanismes d'adaptation à l'environnement et à la tâche en mobilisant de façon flexible et coordonnée un ensemble de compétences attentionnelles, mémorielles, inhibitrices, projectives consistant à actualiser les informations disponibles en cours d'action pour en permettre l'accomplissement (Miyake et al., 2000). Nous commencerons par voir en quoi les différentes fonctions de contrôle et d'inhibition coordonnés de l'attention, de la mémoire, de l'information en cours de construction interviennent au sein de ces phénomènes. Puis nous finirons par aborder les implications de ces phénomènes au niveau de la structuration des textes, et en particulier des récits d'enfants.

3.3.1. Inhibition et contrôle

En partant du constat que les expressions référentielles utilisées par les enfants jusqu'à 5 ans impliquent fréquemment un manque de prise en compte des connaissances de l'autre sur l'objet mentionné malgré le niveau de développement de théorie de l'esprit dont témoignent leurs réponses à différentes tâches, De Cat (2015) postule l'intervention de la théorie de l'esprit au sein de l'ensemble plus général des fonctions exécutives non encore tout à fait matures et fonctionnelles en simultané chez les jeunes enfants. D'abord, la capacité à distinguer linguistiquement le référent-cible de ses concurrents, autant candidats à une reprise que lui à ce moment du discours dans l'esprit de l'interlocuteur·trice, nécessite de fortes capacités inhibitrices. En effet, une perspective égocentrique du·de la locuteur·trice sur sa propre production consisterait à choisir les formes selon son état de connaissance à elle ou à lui. Seulement, les locuteurs·trices parviennent la plupart du temps à inhiber cette pratique pour intégrer l'état de connaissance de la personne à laquelle ils·elles s'adressent dans le choix d'une forme linguistique permettant de distinguer le référent de ses concurrents. Des études expérimentales dans lesquelles des adultes sont volontairement « mis en difficultés » quant au partage de l'information référentielle (accès différent à l'information visuelle selon les personnes à qui le·la participant·e s'adresse par exemple) ont montré que ces situations peu communes entrainaient plus d'erreurs dans le choix des formes pour désambiguïser les référents de leurs concurrents et ainsi davantage d'usages montrant un traitement égocentrique de l'information (Brown-Schmidt, 2009; Grodner et al., 2012). Ainsi, le caractère plus couteux du traitement différencié des savoirs partagés selon les interlocuteurs·trices entraine chez l'adulte des usages que l'on retrouve chez les enfants, à savoir un manque d'adaptation du choix de la forme aux connaissances des allocutaires.

Poser le problème de la gestion de l'accessibilité des référents chez l'enfant à travers les fonctions exécutives implique de considérer le rôle des capacités attentionnelles et de la mémoire à court-terme qui ne sont pas des notions nouvelles en acquisition du langage (Bruner, 1983; Karmiloff-Smith, 1986; Piaget & Inhelder, 1967; Vygotsky, 1992). C'est davantage l'observation coordonnée de ces phénomènes et la possibilité de situer leur caractère fonctionnel chez l'enfant qui s'avèrent difficiles en situation expérimentale, comme en situation naturelle. La capacité à retenir une information dans la mémoire de travail est relativement fonctionnelle à l'âge de 3 ans puisqu'elle se développe en fait au stade sensori-moteur, notamment à travers la prise de conscience de la permanence des objets et le rapport à l'environnement spatio-temporel qui s'affine entre 0 et 2 ans (Piaget, 1936, 1979). Alors que les capacités attentionnelles mettent un peu plus de temps à atteindre un niveau de maturation suffisant et se voient croître de façon importante en particulier pendant le passage de l'âge préscolaire à scolaire (entre 2 voire 3 ans et 6 ans) (De Cat, 2015; Garon et al., 2008), les capacités à inhiber une information pour apporter de la pertinence à sa réponse ou à l'action accomplie se développent *a priori* dans la même temporalité (Garon et al., 2008). Cependant, jusqu'à 6 ans, le bon déroulement des processus inhibiteurs reste significativement impacté par la charge cognitive impliquée par la tâche. En d'autres termes, si la tâche implique de faire intervenir des processus inhibiteurs en plus d'autres fonctions exécutives en simultané (flexibilité, actualisation de l'information), la tâche s'avère moins bien réussie par l'enfant que si la force inhibitrice prend le pas sur toutes les autres fonctions dans l'accomplissement d'une action donnée (De Cat, 2015).

Toutes ces habiletés d'inhibition et de contrôle de l'information prises individuellement s'avèrent relativement couteuses sur le plan cognitif (De Cat, 2015) mais leur coordination simultanément au sein d'une même prise de parole l'est encore plus. Aussi, elles mobilisent des capacités attentionnelles, mémorielles et réflexives diverses qui émerge à l'âge préscolaire mais ne se développent pas de façon coordonnée et synchronique chez l'enfant. Une fois acquises, chacune de ces capacités prises individuellement doivent être intégrées au système cognitif de l'enfant en tant qu'automatismes pour pouvoir être mobilisées et fonctionner à bon escient selon les activités dans lesquelles l'enfant est engagé. Tous ces arguments constituent ainsi des pistes pour expliquer en partie le caractère tardif de la pleine gestion de la référence en récit.

3.3.2. Production de textes et effets d'amorçage

Un autre aspect de ce qui lie cognition et linguistique se retrouve dans l'amorçage linguistique qui constitue un objet d'étude d'ampleur récente au sein des études sur l'acquisition du langage (Hesketh et al., 2016; Kidd, 2012; Serratrice et al., 2015; Skarabela & Serratrice, 2009). L'étude de ce phénomène part du postulat que les locuteurs·trices reprennent, au sein de leurs propres

productions, les structures syntaxiques précédemment produites dans le cours de l'échange, que ce soit par eux·elles-mêmes ou par leurs interlocuteurs·trices (Gries & Kootstra, 2017; Pickering & Garrod, 2004, 2006). À l'échelle de l'enfant, cette notion s'avère fondamentalement en lien avec le rôle de l'input dans le développement langagier (Brooks & Kempe, 2012a; E. V. Clark, 2010 pour une synthèse sur le rôle de l'input; Hesketh et al., 2016; Serratrice et al., 2015). Les effets d'amorçage dans le choix des formes chez les enfants indiqueraient alors qu'ils·elles sont capables de reprendre la structure des énoncés qui leur sont proposés comme des « modèles » au sein desquels ils·elles intègrent les informations linguistiques qu'ils·elles souhaitent véhiculer. En cela, les études sur l'amorçage visent à s'appuyer sur le constructivisme piagétien considérant la capacité de l'enfant à réutiliser des schèmes d'actions déjà expérimentés au service de nouvelles tâches, tout en le dépassant en intégrant une dimension interactionnelle au phénomène.

Dans l'ensemble, il semblerait que les effets d'amorçage observés dans les usages adultes (Gries & Kootstra, 2017; Nitschke et al., 2014) se retrouvent en proportion équivalentes chez l'enfant (Hesketh et al., 2016; Kidd, 2012; Serratrice et al., 2015). En d'autres termes, les enfants sont aussi très sensibles à la structure des énoncés qui leur sont proposés pour construire leur propre discours, ce qui va dans le sens de capacités à traiter en simultané plusieurs informations linguistiques et perceptuelles en même temps pour manier avec plus d'aisance des phénomènes linguistiques *a priori* complexes. En effet, d'un côté les structures passives, généralement plus tardivement acquises par les enfants, sont fortement stimulées par la présence de ces mêmes structures dans le langage de l'adulte qui s'adresse à lui·elle (Kidd, 2012). La comparaison d'enfants avec des groupes contrôles adultes tend cependant à nuancer le propos dans la mesure où pour d'autres structures tardivement acquises, les adultes semblent davantage influencé par l'amorçage structurel que les enfants (Skarabela & Serratrice, 2009). En effet, le marquage du possessif en anglais au moyen d'un génitif en *of* ou d'un *'s* pour les animés montre que les enfants sont plus sensibles aux amorçages en *of* qu'aux amorçages en *'s*, à l'image du déroulement de l'acquisition de ces deux formes. Les adultes, quant à eux, sont plus sensibles aux amorçages en *'s* qu'ils maitrisent déjà mieux en usage disons spontané (par opposition aux réponses à des stimuli expérimentaux, l'amorçage étant bel et bien constitutif des usages spontanés). L'amorçage ne semble donc pas être le seul et unique phénomène à la base de l'acquisition de structures nouvelles, sinon les enfants de 4-5 ans, en plein développement linguistique, seraient davantage enclin à en faire sur les structures qu'ils·elles maitrisent moins bien. Le rôle de l'input dans la planification structurelle des énoncés de l'enfant à tous les niveaux et pour tous les phénomènes montre des résultats changeants, ce qui rend difficile la possibilité de statuer sur la force de ce processus dans l'acquisition du langage à l'âge préscolaire et scolaire.

Néanmoins, ces divergences de résultats ne permettent pas non plus de remettre totalement en cause les effets d'amorçage ou de les réduire à un effet léger seulement observable à court-terme. En effet, chez les enfants de 5 ans, l'usage de structures syntaxiques complexes comme les subordonnées semble effectivement motivé en récit par l'exposition à un input offrant de nombreux modèles de subordonnées (Hesketh et al., 2016; Serratrice et al., 2015). Il semblerait même que l'input continue d'avoir des effets d'amorçage bien après l'exposition puisque Hesketh et al. et Serratrice et al. notent que les enfants exposé·es pendant deux semaines à des récits contenant beaucoup de subordonnées continuent d'utiliser massivement des structures de ce type bien au-delà de cette période. En effet, la comparaison avec un groupe d'enfants exposé·es à des récits avec un moindre usage de structures complexes montre des différences significatives entre les deux groupes jusqu'à dix semaines après l'exposition. L'amorçage semble donc bel et bien jouer un rôle dans la manière dont les enfants planifient et anticipent la structuration de leurs propres énoncés et par conséquent, de leurs propres discours. Seulement, la comparaison avec les adultes semble indiquer dans certaines études que ces derniers sont plus à l'aise avec ce phénomène, en particulier quand il porte sur des structures complexes et tardivement acquises par les enfants. Ainsi, l'amorçage ne semble pouvoir expliquer à lui seul le développement langagier important lors du passage de la période préscolaire à scolaire.

Les études sur la force des fonctions exécutives et de l'amorçage linguistique chez l'enfant ont un fort pouvoir intuitif. En effet, on peut difficilement nier que pour parler, on est sans cesse dans le contrôle de ce qu'on va dire, ce qu'on a dit, ce que l'interlocuteur·trice à l'air d'avoir saisi ou non du discours et de l'environnement, le tout en simultané, et cela implique une certaine charge cognitive. Mais au final, ces études pèchent encore à démontrer les effets à long-terme des hypothèses qui sont validées à travers leurs protocoles expérimentaux. D'un côté, les capacités à recourir efficacement à un ensemble des fonctions exécutives probantes dans la réalisation d'une tâche semblent très variables selon l'activité dans laquelle on implique l'enfant (De Cat, 2015) mais aussi l'adulte (Brown-Schmidt, 2009). Les études de Serratrice et ses collègues (Hesketh et al., 2016; Serratrice et al., 2015) relèvent un effet tardif de l'input linguistique chez des préscolaires de 5 ans en montrant des effets d'amorçage dans la production d'énoncés complexes en récit jusqu'à dix semaines après l'exposition auxdites structures complexes. Mais quelle démonstration ces résultats apportent sur les usages de ces enfants à plus long-terme ? À l'échelle d'un·e individu·e, dix semaines ne représentent qu'une toute petite partie de son existence. Comme le soulignent Hesketh et al. (2016), ces résultats obtenus à partir de dispositifs expérimentaux limités dans le temps laissent présager que les pratiques linguistiques offertes sur toute la durée de l'enfance des sujets auraient un pouvoir d'amorçage encore plus fort dans les usages enfantins mais à ce stade, ce n'est qu'une

hypothèse que ces études s'avèrent insuffisantes à démontrer clairement en situations écologiques (Nitschke et al., 2014).

* * *

Dans ce chapitre, nous avons d'abord maintes fois insisté sur le fait que l'enfant, même à l'âge préscolaire, semble en mesure de projeter certaines connaissances sur son interlocuteur·trice pour faire varier le choix des expressions référentielles et ce, en situations expérimentales comme écologiques. En effet, même si les formes choisies ne sont pas toujours adaptées au degré de connaissance de l'allocutaire, elles varient selon le caractère nouveau ou donné des référents et le mode de présentation des personnages dans l'environnement et en particulier sur les stimuli imagés dans les études sur les récits (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). Le paradoxe de leurs conduites réside dans l'écart entre leurs capacités à faire très tôt un usage anaphorique des reprises en coréférence en dialogue alors que la compétence à faire de même en récit ne se développe pas avant 6 ans voire ultérieurement si on parle d'une maitrise totale et autonome de ces processus (Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985).

Sachant que l'enfant, même à l'âge préscolaire, est sensible au marquage du caractère nouveau pour l'allocutaire, donné, voire anciennement donné en discours, on peut se demander si les difficultés de l'enfant à adapter le choix des formes au degré de connaissances de l'autre en récit ne résiderait pas plutôt dans la gestion simultanée de tous les paramètres du discours (De Weck, 1991). Ou encore si certains paramètres priment sur d'autres selon les âges et le niveau de développement. En effet, en dialogue, pour faire des reprises anaphoriques, l'enfant s'appuie sur la co-construction du discours avec l'adulte qui, elle·lui-même fait des usages anaphoriques dans les énoncés qu'elle·il propose à l'enfant dans l'échange. Le récit, en tant que séquence monologale où l'enfant doit assumer une longue prise de parole sans étayage de l'adulte, implique ainsi une charge cognitive plus lourde que le dialogue. De plus, du fait des incidences mémorielles et affectives consistant à projeter des états émotionnels et des savoirs sur des personnes extérieures à la situation d'énonciation, la complexité mentale engendrée par la production d'une séquence narrative ne se limite pas à l'expression de la cohésion.

La dernière section de ce chapitre a permis de mettre l'accent sur les aspects complexes de la référence et de son développement chez l'enfant à l'âge préscolaire et scolaire du point de vue de son développement cognitif et de ses acquisitions scolaires. Nous avons en effet évoqué à quel point le développement de la référence en récit entre la maternelle et l'école élémentaire réside probablement dans l'existence d'un faisceau de facteurs internes et externes au développement

cognitif de l'enfant qui s'exercent conjointement et simultanément. En montrant que la période des 6-7 ans chez l'enfant est marquée par des événements fondateurs quant à ses représentations du monde et de la réalité, à savoir l'entrée dans la langue écrite et la capacité à adopter un raisonnement logico-mathématique et plus seulement des schèmes d'actions sensori-moteurs sur les objets de son environnement, nous posons l'hypothèse que la plus grande flexibilité dans le choix des formes à partir de l'âge scolaire est conditionnée par les effets d'un ensemble de phénomènes en interrelation.

Après avoir présenté notre cadre théorique et les problématiques et hypothèses à la base de cette étude, la partie suivante sera consacrée à la présentation de la méthodologie et du cadre pratique. Nous aborderons la constitution du terrain de recherche au sein duquel ont été recueillies les données permettant de répondre à l'ensemble de nos questions de recherche. Cette partie sera aussi l'occasion de nous positionner sur la nature expérimentale ou écologique du recueil de données auprès de jeunes locuteur·trices enfants.

PARTIE II – MÉTHODOLOGIE

Chapitre III Des questions de recherche au protocole (p.97)

Chapitre IV Présentation du corpus et traitement des données (p.113)

Chapitre III – Des questions de recherche au protocole

Le caractère multifactoriel de l'acquisition de la référence telle qu'elle a été décrite dans notre approche théorique et à travers les problématiques de cette recherche a posé d'emblée un certain nombre de questionnements méthodologiques. Il s'agissait d'une part d'étudier au mieux un ensemble de facteurs linguistiques à la fois sur le plan interactionnel et fonctionnel impactant le maniement des expressions référentielles dans les récits d'enfants. Aussi cette étude avait pour objectif de contrôler l'incidence de facteurs développementaux et externes tels que l'entrée dans la lecture, les acquisitions scolaires et le développement cognitif. C'est en reprenant des questions issues de divers courants en acquisition du langage et en psychologie du développement que nous avons pensé une méthodologie répondant aux besoins de cette étude. Cette recherche part d'un postulat interactionniste, présupposant que les usages linguistiques présentés par l'adulte dans des formats d'interaction particuliers vont permettre à l'enfant de développer des compétences linguistiques variées (Bruner, 1983; Tomasello, 2003; Vygotsky, 1992). Si les effets de l'interaction adulte-enfant sur le maniement de la référence ne sont pas au cœur de cette étude, nous partons du principe que l'enfant acquière l'usage des formes selon leurs fonctions en discours (Fletcher & MacWhinney, 1996; Hickmann, 1996; Karmiloff-Smith, 1981, 1985, 1986). L'approche fonctionnaliste adoptée ici considère ainsi que l'enfant, en interaction, reproduit des usages et des formes expérimentées dans les échanges avec l'adulte sur la base de leur fonction en discours (Apothéloz, 1995; Halliday & Hasan, 1976; Halliday & Matthiessen, 1985). En considérant que l'enfant est capable de tirer profit de compétences linguistiques nouvellement acquises grâce à la lecture pour construire des récits et produire des séquences monologales, cette recherche s'inscrit également dans une approche socio-constructiviste des acquisitions linguistiques (Karmiloff-Smith, 1986; Piaget, 1923, 1936). En plus du positionnement fonctionnaliste sur l'acquisition du langage, le choix des expressions référentielles dans cette recherche est analysé à la lumière de leurs fonctions dans la continuité discursive (Ariel, 1991; Arnold & Griffin, 2007; Bamberg, 1986; Givón, 1993; Halliday & Hasan, 1976). C'est donc en considérant ces différentes approches de l'acquisition du langage et des usages des locuteurs pour construire et interpréter la référence que le protocole a été élaboré. Nous aborderons dans ce chapitre les questions qui se sont posées aux prémices de la recherche et qui ont mené à la constitution d'un corpus longitudinal. Nous présenterons ensuite les détails du protocole, le déroulement des sessions et des entretiens, les supports choisis pour générer des récits chez les enfants ainsi que les tests de lecture et de développement cognitif qui leur ont été soumis tout au long de l'étude.

1. Questions préalables au recueil de données

A partir de l'étude exploratoire menée l'année précédant le début de cette thèse (Dupret, 2016), un certain nombre de choix méthodologiques ont été fixés pour élaborer du projet. Il nous semblait d'abord important de constituer un corpus de données longitudinales pour observer au mieux l'impact des facteurs interrogés et leur évolution durant la période qui nous intéressait. Plusieurs décisions quant au matériel pour le recueil ont également été prises, qu'il s'agisse de choix pratiques pour l'enregistrement, des supports utilisés pour générer des conduites de récit chez les participants, mais aussi des tests à soumettre aux enfants pour contrôler l'évolution de leur niveau de lecture et de leur développement cognitif au cours du suivi.

1.1. Le choix d'un corpus longitudinal

Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, les recherches sur le développement de la référence s'accordent à dire que le choix des expressions référentielles en récit présente un changement à partir de 6 ans et au-delà, y compris au sein des comparaisons interlangues (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; Hickmann, 1996; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985). Si Aksu-Koç & Nicolopoulou, (2015) et Jisa, (2000) évoquent la possibilité que l'entrée dans la langue écrite puisse en partie expliquer ces résultats, la plupart des recherches sur le sujet ont pour objectif de décrire le passage d'un stade à un autre dans les conduites narratives de l'enfant en comparant des sujets d'âges différents. Dans la continuité de ces observations, notre objectif était de situer les évolutions dans le développement linguistique de l'enfant. En effet, l'approche transversale adoptée par ces études permet d'affirmer qu'entre 4 et 5 ans, l'enfant fait majoritairement un usage dit déictique des expressions référentielles, que les récits d'enfants de 6-7 ans répondent à la contrainte du sujet thématique et qu'à 8 ou 9 ans, ces mêmes récits sont toujours marqués par cette contrainte mais de manière moins rigide laissant entrevoir des conduites anaphoriques à la manière de l'adulte (Karmiloff-Smith, 1985). Cela dit, il reste difficile de capter l'instant charnière des développements cognitif, linguistique et scolaire au cours desquels les enfants modifient considérablement leurs conduites narratives. Partant de ce constat, il est difficile de tirer des conclusions sur les facteurs de changements qui se manifestent simultanément au passage de l'âge préscolaire à scolaire. Il nous paraissait ainsi fondamental de pouvoir suivre ce qu'il se passe deux années avant et deux années après le début de l'apprentissage formel de la lecture. Le temps de la thèse ne permettant pas de suivre un groupe d'enfants pendant quatre ans, nous avons fait le choix d'adopter une approche mixte ou séquentielle mêlant suivi longitudinal et méthode transversale. Ainsi, le fait de suivre plusieurs groupes d'enfants d'âges différents permettait à la fois de saisir l'évolution des conduites narratives au niveau intra-individuel mais

aussi de pouvoir tirer des conclusions générales sur le développement de l'organisation discursive en situation de récit chez les enfants entre 4 et 8 ans.

La littéracie, et plus spécifiquement l'apprentissage de la lecture, occupant une place centrale dans la problématique de cette recherche, l'un des enjeux était de pouvoir tenir compte de phénomènes spécifiques à l'entrée dans la langue écrite et notamment du fait qu'il existe des différences inter-individus dans cet apprentissage (Ecalle & Magnan, 2006; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). En effet, au cours de l'année de Cours Préparatoire, qui correspond à l'apprentissage de la lecture-écriture en France, de grandes disparités dans le rythme d'acquisition émergent entre les enfants. Certains sont déjà à l'aise pour décoder visuellement les signes au bout de quelques semaines d'école, d'autres ne deviendront lecteurs qu'au milieu de l'année scolaire voire au-delà (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles, 1989, 2012). Pour autant, cela ne présage pas nécessairement de difficultés en lecture ultérieures chez les enfants les plus lents à mettre en place des automatismes pour lire. L'activité de lecture touchant, par essence, à divers niveaux linguistiques et concernant plusieurs fonctions du langage, elle mobilise de nombreuses ressources cognitives en simultané que les enfants de 5 ou 6 ans peuvent mettre du temps à gérer. Les disparités présentes entre les sujets nouvellement lecteurs constituaient dans l'élaboration du protocole de la présente recherche un autre argument en faveur d'un suivi longitudinal. Celui-ci permet en effet de situer au mieux l'évolution des conduites narratives par rapport aux progrès en lecture au niveau individuel. Enfin, en vue d'obtenir des résultats quantifiables, généralisables et comparables aux observations sur le développement de la référence, nous avons travaillé avec un groupe relativement étendu de participant·es susceptibles de représenter au mieux les différences entre lesdits sujet.

1.2. L'enfant et les récits

Une fois le choix de recueillir un corpus de récits longitudinal auprès de trois groupes d'enfants dont l'âge serait environ compris entre 4 et 6 ans au début du recueil posé, il était nécessaire de constituer un protocole adapté à cette étendue d'âges. En effet, au-delà des différences dans le choix des expressions référentielles à ces âges, la capacité à s'inscrire dans un discours narratif n'est pas la même à 4 ans et à 6 ou 7 ans. Pour certain·es auteur·es, l'âge de 4-5 ans constitue à peine le début de la période où l'on puisse considérer que l'enfant s'inscrit dans le registre narratif (Applebee, 1978; Fayol, 1983). Dans nos données, leur capacité à recourir à des formes et des conduites propres au récit, comme le choix d'utiliser le passé simple (même si celui-ci n'est pas toujours maitrisé) ou encore la mention de la locution *il était une fois* en début de récit, nuance ces remarques. En témoigne l'exemple (1) tiré du récit d'Elliott, enfant pourtant âgé de moins de 5 ans lors de la production de son récit.

(1) Elliott, 4;08
ENF2 il était une fois t'un chien et une grenouille et un petit garçon.
OBS3 +< 0 [=! hoche la tête] très bien !
ENF3 le garçon était très très fatigué donc il se coucha.
OBS4 +< 0 [=! hoche la tête].
ENF4 le chien aussi.
ENF5 quand il fut réveillé la grenouille n'était plus dans le pot !

A l'instar des études expérimentales sur l'usage des expressions référentielles en récit (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1981, 1985), nous avons choisi d'utiliser des supports imagés sans texte pour induire des conduites de récit chez les participant·es. Le recours à des albums imagés avec du texte aurait d'emblée constitué un biais méthodologique puisque les enfants lecteurs·trices auraient pu être influencé·es par les formes écrites dans leurs choix des expressions référentielles pour mentionner les personnages. Le second questionnement relatif au choix du matériel expérimental consistait à déterminer si on demandait à l'enfant de produire un récit avec le support imagé *in abstentia* ou *in presentia*. Comme le souligne Michel Fayol (1983), il est difficile pour un enfant de 4 ans de comprendre un récit si des images ne lui sont pas présentées simultanément à l'énonciation de celui-ci. Il en va logiquement de même en production où il est difficile d'obtenir un récit avec un enfant de 4 ans en l'absence de support imagé (Fayol, 1983). Opter pour un protocole consistant à présenter une histoire imagée à l'enfant et lui demander de raconter cette histoire seulement après aurait probablement entrainé des difficultés chez les plus jeunes, leurs capacités opératoires et de planification étant plus limitées que chez les enfants d'âge scolaire qui restent relativement attaché·es au support imagé. Cela aurait pu d'ailleurs contraindre l'expérimentatrice à adopter des conduites d'étayage pour les aider, ce qui aurait influencé l'enfant dans le choix des formes pour la première mention des référents mais aussi pour les mentions subséquentes. Le protocole a donc été pensé pour ne pas mettre en difficultés les plus jeunes tout en étant adapté à des enfants de 6 à 8 ans. Aussi, le fait de faire raconter l'histoire aux enfants simultanément à la découverte du support imagé s'apparente davantage aux expériences de récits vécues en famille et dans lesquelles, adulte et enfant focalisent conjointement leur attention sur le livre pour discuter autour de celui-ci.

1.3. Entrée dans la lecture et réorganisation des représentations linguistiques

Depuis les travaux pionniers de Liberman, Shankweiler, Fischer, & Carter (1974) démontrant l'impact de l'entrée dans la lecture sur la conscience phonologique de l'enfant, on sait que l'entrée dans la langue écrite modifie en profondeur les représentations linguistiques de l'enfant et ses capacités à raisonner sur le fonctionnement de sa langue, et ce à différents niveaux linguistiques allant de la phonologie aux compétences grammaticales (Brooks & Kempe, 2012 pour une

synthèse). En effet, la langue écrite présentant des usages qui diffèrent de la langue parlée, elle expose l'enfant nouvellement lecteur à un vocabulaire spécifique, mobilisant des formes moins fréquentes à l'oral, et des constructions syntaxiques plus complexes que celles auxquelles les locuteurs·trices recourent à l'oral (Cunningham & Stanovich, 1998). Si nous disposons actuellement d'une large littérature sur les effets de lecture sur les habiletés linguistiques au niveau infra-lexical, plus rares sont les études qui ont observé ces mêmes phénomènes au niveau supra-lexical et discursif (Berman, 1997; Cunningham & Stanovich, 1998; Freire & Macedo, 1987). Dans l'ensemble, les études s'intéressent davantage au développement grammatical et syntaxique de l'enfant nouvellement lecteur (Tolchinsky & Rosado, 2005; Willows & Ryan, 1986) qu'aux compétences discursives et pragmatiques. Pourtant, les recherches portant sur les enfants atteints de dyslexie montrent, chez cette population, des difficultés spécifiques dans la maniement des chaînes référentielles en récit (Kugler-Lambert & Préneron, 2010; Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995). Si l'hypothèse d'un trouble cognitif associé à la dyslexie pourrait en partie expliquer ces difficultés chez l'enfant non lecteur pathologique, il semble nécessaire d'envisager que le manque de familiarité avec la langue écrite puisse expliquer les difficultés de ces enfants à mettre en place des conduites anaphoriques en récit, à la manière de leur pairs tout-venants de même âge.

Quelques études menées sur les conduites narratives de locuteurs·trices adultes sur la base de leur niveau de langage et de littéracie (Freire & Macedo, 1987; Roth et al., 1995; Whyte, 1981) montrent des différences dans la manière d'élaborer des discours complexes chez les adultes selon leur niveau de langage et de littéracie. Ainsi, la littéracie déterminerait le rapport au langage et même à la pensée à des degrés et des niveaux très variés chez les locuteurs·trices. Le niveau de littéracie des sujets étant amené à évoluer tout au long de leur vie, l'impact de l'entrée dans la lecture sur le développement langagier de l'enfant s'observe donc dans la durée. Aussi, tous les individus n'étant pas égaux en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit et son apprentissage, il nous a semblé pertinent d'observer le développement de la référence en récit à la lumière des progrès à l'écrit aux niveaux individuel et collectif. Ces remarques constituaient ainsi de nouveaux arguments en faveur du recueil d'un corpus de données longitudinales et de l'adoption d'une méthode mixte consistant à mêler des suivis individuels qualitatifs doublés de comparaisons quantitatives entre les sujets.

2. Présentation des supports utilisés pour les récits

Après avoir résolu un certain nombre de questionnements sur la réalisation concrète du recueil de données et avoir choisi d'adopter une méthode mixte mêlant suivi longitudinal et comparaison d'enfants de groupes d'âges différents, restait le choix des supports à utiliser pour initier des conduites de récit chez les participant·es. Au début du suivi, un petite partie des enfants étaient

déjà lecteurs·trices et il ne fallait pas influencer leur mise en mots des histoires en leur présentant des albums imagés avec du texte. Cette même problématique se posait pour les enfants qui devenaient lecteurs·trices en cours de suivi. Le choix des expressions référentielles devant émaner de l'enfant et pas des souvenirs qu'il aurait d'un texte narratif préalablement lu, il a rapidement été décidé d'utiliser des supports imagés sans texte à la manière des études précédentes sur le développement de la référence en récit (Bamberg, 1986; Jisa et al., 2010; Karmiloff-Smith, 1985; Serratrice, 2013). Etant donné que nous souhaitions observer le choix des expressions référentielles par les enfants dès 4 ans, il nous semblait difficile de demander à ces enfants d'élaborer un récit de mémoire, en l'absence du support imagé, et donc des référents mentionnés. C'est pourquoi nous avons fait le choix de présenter les supports imagés à l'enfant qui construirait un récit en même temps qu'il·elle le découvrirait.

2.1. Les critères de sélection des histoires

Avant de commencer le recueil, en vue de choisir les supports imagés qui seraient utilisés au cours du protocole, nous avons commencé par établir une liste de critères que devaient présenter les entités au sein des histoires qui seraient racontées. Il devait d'abord s'agir d'histoires avec une continuité événementielle compréhensible et restituable par des enfants d'âges variés. Nous cherchions principalement des histoires avec un voire deux personnages principaux clairement identifiables pour pouvoir observer les récits fortement focalisés sur le héros, typiques du stade thématique(Karmiloff-Smith, 1981, 1985). D'un autre côté, nous souhaitions alterner avec quelques histoires où l'identification du héros n'était pas évidente d'emblée ou dans lesquelles deux personnages pouvaient être perçus comme personnages principaux pour observer l'effet de ces types d'histoires sur les stratégies de focalisation adoptées par les enfants.

Nous souhaitions également que les entités à mentionner présentent une certaine variété à travers les différentes histoires, et pas seulement au niveau des personnages principaux. Ainsi, les histoires choisies devaient impliquer des référents de types divers présentant des caractéristiques hétérogènes d'une histoire à l'autre (humains, animaux, animaux avec des traits anthropomorphes ou encore objets inanimés), et ce dans le but d'observer comment les enfants manient linguistiquement ces différents types d'entités en discours. Nous nous demandions en effet si les caractéristiques inhérentes à un référent pouvaient avoir un effet sur la position de celui-ci dans l'énoncé, à savoir si les référents humains ou les animaux anthropomorphes occupaient plus souvent la position sujet ou s'il s'agissait d'une caractéristique partagée par tous les animés en général. En parallèle, nous souhaitions aussi que les histoires regroupent des référents avec des caractéristiques communes susceptibles de les mettre linguistiquement en concurrence (Serratrice, 2013), l'objectif étant d'observer comment les enfants s'y prenaient pour éventuellement lever les

ambiguïtés en discours, selon leur âge, leur niveau de lecture et leur développement cognitif. Finalement, nous avons réuni à la fois des histoires dans lesquelles plusieurs référents humains pouvaient se retrouver en concurrence et d'autres dans lesquelles des animés humains et animaux étaient en concurrence. Ainsi, il était possible d'observer si les animés humains bénéficiaient d'un traitement différent des autres entités animées en discours ainsi que les effets du rôle du statut du référent dans l'histoire. Nous avons également veillé à ce que les référents potentiellement en concurrence dans le discours ne relèvent pas que du genre masculin, de cette manière nous pouvions déterminer si le genre des référents influait sur les phénomènes de reprises pronominales ambigües dans les récits enfantins. Enfin, nous avons cherché à alterner les histoires longues présentant beaucoup de référents avec des histoires courtes mettant un petit nombre de référents en concurrence.

2.2. Les histoires choisies

Six supports imagés sans texte permettant de laisser place à des conduites de récit ont été sélectionnés. Ils étaient donc destinés à obtenir des récits monogérés par l'enfant qui devait raconter une histoire à l'expérimentatrice dans les mêmes conditions expérimentales à chaque session autant que possible. Les histoires présentées ci-dessous ont été reproduites en annexes (Annexe I), leur ordre de présentation suit la chronologie selon laquelle elles sont été soumises aux enfants pendant la durée du suivi. À chaque histoire correspondait aussi une liste de référents préétablis dont la mention été attendue ou prévisible, à savoir les personnages principaux et secondaires ainsi que les entités inanimées constitutives de l'intrigue ou du décor. Les différentes listes de référents pour chaque support imagé sont également reproduites au sein de l'Annexe II.

2.2.1. *Frog, Where are You?* de Mercer Mayer

Les *Frogs Stories* de Mercer Mayer constituent des supports qui ont été souvent utilisés dans les recherches sur l'acquisition du récit, aussi bien pour décrire ou comparer les récits d'enfants dans une langue donnée que pour étudier les différences interlangues à plusieurs niveaux d'organisation discursive (Bamberg, 1986; Brooks & Kempe, 2012a, p. 154 pour une synthèse). *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), parfois appelée « La frog story » est probablement celle qui a été la plus utilisée et ce, dans des recherches avec des objectifs variés (Bamberg, 1986; Berman, 1988; Berman et al., 1994; Brooks & Kempe, 2012a; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Jisa & Kern, 1998). Nous disposions donc d'une base solide de comparaison pour les données recueillies grâce à cette histoire.

Il s'agit d'un garçon qui part avec son chien à la recherche de sa grenouille qui a pris la fuite pendant la nuit. Au cours de leur quête, le garçon et le chien se retrouvent mêlés à plusieurs événements

impliquant les animaux de la forêt qu'ils rencontrent sur leur chemin, à savoir un rongeur, un essaim d'abeilles, un hibou, un cerf, puis une famille de grenouilles avec laquelle la grenouille du garçon s'était liée d'amitié. Etant donné que ces référents interagissent différemment avec les deux protagonistes (le chien est attaqué par l'essaim d'abeille alors que c'est l'enfant qui subit la colère du hibou par exemple), la trame événementielle oblige sans cesse à passer du garçon au chien et inversement, il était donc intéressant de voir quelles stratégies les enfants adoptaient pour faire alterner la focalisation d'un énoncé à l'autre. Sachant que cette histoire avait été utilisée auprès de très jeunes enfants de 3 ans par Ruth A. Berman & al. (1988, 1994), Bamberg, (1986), Kern (1997) ou encore par Géraldine Hilaire-Debove & Sophie Kern (2013) pour observer le développement de la capacité à organiser la structure d'un récit, cette histoire a été jugée accessible à des enfants de 4 ans. Le livre est composé d'une trentaine de pages, le personnage de la grenouille disparait dès la deuxième page pour ne réapparaître qu'à l'avant-dernière double-page. Les compétences attentionnelles et mémorielles des enfants, en particulier les plus jeunes, ont pu rendre difficile l'identification de la grenouille lors de sa réapparition à la fin du récit. Dans l'ensemble, malgré quelques difficultés à se « lancer » chez certain·es, tous·tes les participant·es sont parvenu à produire une séquence narrative à partir de ce support. De toute façon, le fait de considérer la grenouille comme un nouveau personnage lorsque l'enfant la retrouve à la fin de l'histoire n'entrave pas la possibilité de construire un récit cohérent avec cette histoire.

2.2.2. La Pierre

Il s'agit d'une courte histoire de six vignettes présentées sur un écran d'ordinateur créée dans un cadre expérimental en vue de faire produire aux enfants de courts récits[10]. Deux garçons, visiblement du même âge, se rencontrent dans un jardin ou un parc. Le premier manque de tomber sur une pierre et bouscule l'autre. Le second, qui n'a pas vu qu'il avait buté sur un caillou, le pousse en retour. Le premier garçon montre alors la pierre pour expliquer son geste involontaire et les deux enfants finissent par se réconcilier. En effet, pour restituer cette histoire dans son ensemble, il faut non seulement décrire la succession de bousculades mais aussi expliquer le malentendu entre les deux personnages. Le second personnage croyant s'être fait pousser intentionnellement, il reproduit le geste à l'égard du premier. Ainsi, et nous l'avons observé également dans nos données, spontanément, les jeunes enfants mentionnent rarement les croyances des personnages, mêmes quand ces dernières sont déterminantes pour restituer l'intrigue. Ce sont davantage les conduites d'étayage de l'adulte qui vont entrainer la mention de tels états émotionnels, en particulier chez les

[10] Ce support a été conçu dans le cadre du projet de recherches Cognitique intitulé «Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire Evaluation du développement des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique» (2003-2005) coordonné par Virginie Laval.

enfants d'âge scolaire (Veneziano, 2016; Veneziano & Hudelot, 2002). Concernant le maniement des référents, la principale difficulté de cette histoire réside dans le marquage de l'alternance entre les deux personnages, tantôt agents, tantôt patients de l'action de pousser l'autre. Certains enfants ont cependant contourné cette difficulté en identifiant l'un des référents comme étant une fille. En revanche, l'interprétation des récits d'enfants qui identifiaient deux garçons et qui se limitaient à l'utilisation de formes pronominales était sujette à davantage de confusions.

2.2.3. *Cubitus* « Le cauchemar de Cubitus » de DUPA

Cette histoire était une planche de bande dessinée extraite de *Cubitus* du dessinateur Dupa déjà utilisée lors de recherches antérieures sur les conduites narratives d'enfants non-lecteurs atteints d'un trouble lexique (Kugler-Lambert & Préneron, 2010; Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995) ainsi que dans le cadre du projet Cognitique[11] évoqué dans la section précédente. A nouveau, les images du support étaient montrées une à une sur un écran d'ordinateur. De cette manière, l'enfant ne disposait pas de l'histoire en intégralité simultanément à l'élaboration de son récit, il la racontait vignette par vignette, à l'instar des pages d'un livre. Au début de l'histoire Cubitus nage avant de se faire mordre la queue par un petit poisson, il le mord alors à son tour. Le petit poisson appelle un plus gros poisson pour le défendre et Cubitus, sur le point de se faire croquer par le gros poisson, se réveille et réalise qu'il s'agissait d'un cauchemar. Seule la dernière image comportait du texte, Cubitus, effrayé par son cauchemar, se précipite vers le bocal de son poisson rouge et lui demande « et toi, c'est où qu'il habite dis ton papa ? ». La lecture du texte se déclenchait automatiquement sur l'ordinateur avec l'apparition de la vignette. Les enfants appréhendaient le texte écrit sur cette vignette de la même manière indépendamment de leur maitrise de la lecture. Cependant, le caractère robotique de la voix effectuant la lecture automatique en a dérouté certian·es qui, soit parce qu'ils·elles se sont mis à parler ou à rire en même temps qu'elle, soit parce qu'ils étaient déconcerté·es par le mouvement intonatif de celle-ci, n'ont pas perçu le message véhiculé par ce court dialogue final. Ainsi, plusieurs enfants, lorsqu'ils racontaient ce qu'il se passait sur cette dernière image, se sont limité à décrire l'action sans restituer l'existence d'un dialogue comme dans l'exemple (2) ci-dessous.

(2) Laura 6;01
ENF9 et après l'autre <il est dans> [/] en fait c'était un cauchemar qu'il a fait.
OBS9 d'accord ok mh+mh !
OBS10 et après ?
ENF10 i(l) descend les escaliers.
OBS11 +< 0 [=! hoche la tête] mh+mh.
ENF11 et i(l) va voir son poisson.
OBS12 ok on a fini ?

[11] Voir note page précédente

ENF120 [=! hoche la tête].

2.2.4. *One Frog Too Many* de Mercer Mayer

Dans *One frog too many* (Mayer, 1975), histoire également extraite de la série des *Frogs stories*, à la concurrence déjà présente dans *Frog, where are you?* entre le personnage du garçon et du chien, s'ajoute la concurrence entre plusieurs référents candidats à être repris par un pronom féminin. Au début de l'histoire, le garçon, accompagné de son chien, sa grenouille et d'une tortue, reçoit un cadeau qu'il s'empresse d'ouvrir. Les personnages s'aperçoivent alors qu'il s'agit d'une nouvelle petite grenouille, ce qui attise la jalousie de la grenouille déjà présente. S'ensuivent plusieurs conflits entre les deux grenouilles que le garçon doit gérer. La grosse grenouille finit par pousser la petite dans un étang, le garçon la croit alors perdue et rentre chez lui avant qu'elle ne réapparaisse. Les deux grenouilles finissent alors par se réconcilier. Dans cette histoire, les animaux domestiques du garçon comprennent une tortue et deux grenouilles qui peuvent être mentionnées par le biais d'un pronom personnel *elle*. Ainsi, dans *One frog too many*, contrairement aux trois histoires précédemment utilisées, la difficulté consistant à éviter les formes pronominales ambiguës portait sur des référents féminins autant que sur des référents masculins. Cette difficulté ne concernait pas que les formes pronominales mais aussi les syntagmes nominaux construits autour du lexème *grenouille*. En effet, un énoncé du type « la grenouille elle est pas contente » pouvait s'avérer ambigu quant à la grenouille mentionnée. Si, à certains moments, l'action exprimée par le verbe et la connaissance de l'histoire suffisaient pour lever cette ambiguïté, d'autres mentions nécessitaient un ajout de type adjectival (« la *méchante* grenouille », « la *grosse* grenouille ») pour être parfaitement comprise par l'interlocutrice. Finalement, une difficulté d'ordre lexical que nous n'avions pas anticipée s'est manifestée, en particulier chez les enfants les plus jeunes qui tendaient à confondre lexicalement *grenouille* et *tortue*, probablement en raison des traits sémantiques communs associés à ces deux signes. Ainsi, certains enfants utilisaient le terme *grenouille* pour *tortue* ou inversement soit ponctuellement dans leur récit, soit pendant toute la durée de celui-ci. Pour l'analyse de ces formes, lorsque c'était évident qu'il y avait confusion lexicale, nous avons considéré le référent-cible et pas la dénomination. Ainsi, lorsque l'enfant disait *tortue* pour *grenouille*, nous considérions que la forme relevait de la chaîne référentielle de la grenouille et pas de celle de la tortue bien sûr.

2.2.5. *Les Triplés* « l'Union fait la Force » de Nicole Lambert

Comme pour *Cubitus*, l'histoire issue *des Triplés* utilisée au cours du suivi longitudinal était extraite d'un album de bande dessinée (Lambert, 2016). Cette fois encore, il s'agissait d'une histoire relativement courte composée de 6 vignettes présentées sur un écran d'ordinateur, dont une seule avec du texte. La première image met en scène un enfant qui regarde un réfrigérateur. Sa sœur arrive ensuite et les deux enfants commencent à grimper l'un sur l'autre pour accéder à la porte du

congélateur située en haut du réfrigérateur. Le troisième enfant arrive et après un mouvement de confusion, les trois enfants parviennent à constituer une échelle humaine pour accéder à la porte du congélateur et attraper des glaces. Sur la dernière image, ils dégustent fièrement leur glace et une bulle représentant la pensée et dans laquelle il est écrit « l'union fait la force » est dirigée vers eux. A l'instar de l'histoire de *la Pierre*, la principale difficulté du point de vue de la référence résidait dans la gestion de la concurrence entre ces trois personnages physiquement ressemblants et en particulier entre les deux personnages masculins. En effet, outre l'utilisation de pronoms personnels pouvant potentiellement rendre la référence ambiguë, l'utilisation de formes longues, si elles n'étaient pas complétées par un ajout (adjectif ou proposition relative par exemple) visant à spécifier le référent dont il s'agissait, pouvait prêter à confusion. Cette histoire est la seule qui, à notre connaissance, n'avait jamais été utilisée dans le cadre d'autres recherches sur le langage ou les récits d'enfants.

2.2.6. *Le Voleur de poule de poule* Béatrice Rodriguez

La dernière histoire proposée aux enfants était un livre imagé sans texte intitulé *Le Voleur de poule* (Rodriguez, 1993) composé d'une quinzaine de double-pages mettant en scène différents animaux. Cette histoire avait aussi déjà été utilisée dans le cadre de recherches sur le langage de l'enfant mais, à notre connaissance, elle a plutôt fait l'objet d'un support dans le cadre d'études du maniement du discours dans le cadre d'interactions entre adulte et enfant (Nashawati, 2010; Vinel, 2014). Un ours, un lapin ainsi qu'un coq, des poules des poussins vaquent tranquillement à leurs occupations autour de leur maison dans la forêt. Un renard apparait et vole une des poules avant de prendre la fuite. Commence alors une longue course poursuite à travers forêt, mer et montagne pour récupérer la poule. Le renard est donc pris en chasse par l'ours, le lapin et le coq jusqu'à ce que ces derniers réalisent que le renard ne voulait pas de mal à la poule mais plutôt s'en faire une amie. Les trois animaux s'en vont et laissent le renard et la poule ensemble. Cette fois, ce n'était pas la capacité des enfants à gérer deux concurrents avec des caractéristiques communes qui était centrale mais davantage leur capacité à passer de la mention d'un groupe d'individus à un autre. Du fait de l'opposition entre deux groupes (celui du renard et de la poule d'un côté et l'ours, le lapin et le coq de l'autre), cette histoire permettait d'observer si le choix des expressions référentielle présentait des différences lorsque les enfants maniaient des ensembles de référents. Dans les faits, les phénomènes de regroupement de référents précédemment mentionnés individuellement étaient présents dans toutes les histoires, et pas seulement dans les récits issus de cet ouvrage. Mais c'est particulièrement dans *Le Voleur de Poule* (Rodriguez, 1993) que les enfants ont choisi à l'unanimité ou presque d'exprimer le contraste entre deux groupes de référents plutôt que de mentionner les entités animées de façon isolée.

2.3. Alternance entre livres d'images et séquences imagées sur un écran

Ainsi, la moitié des six histoires racontées par les enfants en situation de récits monogérés étaient présentées par le biais d'un écran (*La Pierre*, *Cubitus* et *Les Triplés*) et s'avéraient être de courtes intrigues avec peu de personnages par rapport aux trois autres livres d'histoires (*Frog, Where are you?*, *One Frog too many* et *Le Voleur de poule*). Nous pouvions ainsi déterminer si le nombre de référents impactait les choix référentiels des enfants. De ce fait, au cours du suivi, nous avons choisi d'alterner les histoires longues avec beaucoup de référents présentées par le biais d'un livre et des histoires plus courtes composées de deux à trois référents animés et présentées sur un écran d'ordinateur. Mais ce choix a aussi entrainé des questionnements sur l'impact de la matérialité du support (objet-livre ou écran d'ordinateur) dans la manière dont les enfants s'approprieraient le récit. Il s'agissait de s'assurer que l'alternance entre les situations où l'enfant devait produire un récit à partir d'un livre et celles où il devait le faire à partir d'images présentées sur un écran d'ordinateur était sans incidence sur le choix des expressions référentielles. Puisqu'il semblerait que, chez les enfants tout-venants, le mode de présentation de l'histoire soit sans incidence sur le maniement de la référence (Gagarina et al., 2019), nous avons formulé l'hypothèse que les éventuelles particularités dans le choix des expressions référentielles selon les histoires racontées à partir de l'ordinateur seraient davantage liées à l'histoire ou au locuteur qu'au support utilisé.

3. Le choix d'un protocole expérimental

En faisant le choix de contrôler les supports utilisés, le développement cognitif, le niveau de lecture des enfants, la fréquence des entretiens et de soumettre les enfants aux mêmes tâches à chaque échéance du suivi, cette recherche tendait de fait à s'inscrire dans une démarche expérimentale. D'un autre côté, ce protocole repose sur des situations d'interaction familières et naturelles pour un enfant dont l'âge se situe entre 4 et 8 ans. En effet, interagir autour d'un livre ou d'un support imagé sur lequel converge l'attention de l'adulte et de l'enfant constitue souvent une expérience vécue par ce·cette derniers·ères depuis ses premiers mois de vie. Ainsi, le protocole se situe sur un continuum entre situation naturelle d'échange entre adulte et enfant et situation expérimentale du fait du cadre de l'entretien individuel et du contrôle et de la standardisation des données recueillies.

3.1. Des données contrôlées

Tous·tes les enfants ont été soumis·es aux mêmes tâches, aux mêmes moments du suivi. Les données ainsi récoltées étaient susceptibles de se prêter à plusieurs types de comparaisons. En effet, l'approche mixte pour laquelle nous avons opté en amont de cette recherche impliquait logiquement le recrutement d'un nombre important de participants répartis sur plusieurs groupes d'âges et de niveaux scolaires. Le fait de soumettre les enfants aux mêmes activités à chaque

échéance du recueil permettait ainsi d'effectuer des comparaisons quantitatives et qualitatives à l'échelle de l'ensemble des participant·es, des sous-groupes, voire de quelques participant·es. Il était ainsi possible de mettre en parallèle la production d'un même récit entre plusieurs enfants de même âge ou d'âges différents, permettant ainsi de mettre en lumière l'incidence de différents facteurs sur le développement de la référence.

Comme expliqué dans la section précédente, dans l'ensemble, nous avons fait le choix de reprendre des histoires qui avaient déjà été utilisées pour l'étude de récits par des enfants dans des conditions expérimentales. Ainsi, nous savions que ces histoires se prêtaient aux conditions de recueil et étaient adaptées à des enfants aux âges que nous souhaitions observer d'une part. D'autre part, les données collectées étaient comparables avec les résultats obtenus dans les études recourant à ces mêmes histoires. Cela dit, nous n'avons pas systématiquement opté pour le même protocole exactement. En effet, bien que s'inscrivant dans une démarche expérimentale, nous souhaitions tout de même nous rapprocher au maximum de le manière dont les enfants s'approprient de nouvelles histoires dans des situations naturelles. C'est pourquoi, en majorité, nous avons utilisé des histoires qui avaient été éditées pour le grand public et non créées dans un but expérimental. Il s'agissait donc d'histoires avec de réelles intrigues, élaborées par des auteurs et supposées susciter l'intérêt des enfants. Aussi, nous avons choisi de faire raconter les histoires aux participant·es sans qu'ils·elles n'aient la possibilité de consulter le support en amont.

3.2. L'utilisation de tests standardisés

Pour répondre aux problématiques posées par cette recherche, il semblait difficile de se limiter à la stricte observation des compétences de récit. Ces observations devaient effectivement être complétées de tests permettant à la fois de contrôler les avancées en lecture des enfants à chaque séance, mais aussi le développement cognitif et en particulier logico-mathématique de l'enfant, compétences dont on a vu qu'elles étaient mobilisées dans la production d'un récit au cours de la partie précédente.

3.2.1. Contrôle du niveau de lecture

Le test de lecture utilisé était le volet lecture du BAT-ELEM A (Savigny, 1976) dans la mesure où il était faisable par des néo-lecteurs·trices et permettait de rendre compte des progrès de ces lecteurs·trices novices d'une séance à l'autre. Cette batterie de tests vise à évaluer les acquisitions scolaires des enfants entre 6 et 9 ans (du CP au CE2) dans trois matières considérées comme basiques : la lecture, l'orthographe et le calcul. L'épreuve de lecture se prêtait bien au protocole, elle pouvait être effectuée par l'ensemble des enfants de la cohorte, y compris les enfants préscolaires. En effet, la première partie de ce test leur était accessible dans la mesure où il s'agissait d'identifier

de simples graphèmes de longueur et de difficulté croissantes au fil du test. Ainsi, même les plus jeunes n'étaient pas tenus en échec dès leur première confrontation à l'exercice puisqu'ils arrivaient en principe à reconnaître les premiers items du test (soit *i*, *o*, *u*, et même parfois *é* pour les plus précoces). La longueur et la difficulté du texte qui composait la seconde partie du test étaient globalement adaptées à des enfants qui se situaient dans les deux années qui suivaient l'apprentissage de la lecture puisqu'il était destiné à des enfants de ces âges. De cette manière, nous avons pu utiliser la partie lecture du BAT-ELEM sur tous les enfants et sur toute la durée du suivi sans que cela n'entraîne un effet plafond chez les plus âgé·es. Ce test de lecture répondait aux exigences d'obtention de données standardisées et comparables entre elles au sein et parmi les différents groupes d'âge. Enfin, le BAT-ELEM présentait l'avantage d'être effectuable en une dizaine de minutes, ce qui complétait le protocole sans l'alourdir et le rendre trop long pour les enfants. Suite à la passation du test de lecture ils·elles était encore disposé à effectuer les autres tâches du protocole. Un test plus long et plus coûteux sur le plan attentionnel aurait forcé à envisager une pause entre la passation des différentes tâches et aurait compliqué l'organisation du recueil.

3.2.2. Évaluation des compétences logico-mathématiques

Nous avons également fait le choix de mesurer le développement des compétences cognitives des enfants au moyen de tests de développement logico-mathématiques. Il s'agissait d'abord de contrôler les capacités cognitives pour confirmer qu'il s'agissait d'enfants effectivement tout-venants présentant un développement typique. Un retard sur le plan cognitif a en effet des chances d'impacter le niveau linguistique et les capacités de discours de l'enfant. De ce fait, il n'était pas possible de garder dans l'étude des enfants qui auraient obtenu des scores particulièrement en dessous de la moyenne du reste du groupe à ces différents tests. Aussi, sans pouvoir affirmer qu'il s'agisse d'une conséquence ou d'un trouble associé, il semblerait que les enfants atteints de dyslexie présentent des difficultés à effectuer des épreuves de classement, de conservation des matières et de repère dans le temps (Lemmel et al., 1995). Ces derniers·ères présentant aussi des difficultés à manier les expressions référentielles en récit (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995), il était intéressant d'observer le développement de ces compétences en particulier chez des enfants tout-venants en parallèle de leur développement langagier. De plus, les compétences opératoires se trouvent être étroitement en lien avec l'élaboration d'un récit et le maniement de la référence. L'élaboration des chaînes référentielles nécessite effectivement de catégoriser l'information et d'adapter le mode de présentation des entités selon les caractéristiques inhérentes aux référents à leur rôle dans l'histoire. Les capacités à conserver les quantités, peu importe la forme de l'objet, se trouvent aussi intrinsèquement liées au maniement des formes linguistiques pour référer à une

entité. En effet, en discours, un référent peut être mentionné via une diversité de formes linguistiques (*le garçon, il, lui, celui-là, etc.*) tout en conservant son identité première. Enfin, un récit s'articule sur un continuum temporel, des difficultés à se repérer dans l'espace-temps entrainent potentiellement des difficultés à construire une narration.

Trois tests cognitifs différents ont donc été utilisés en vue de répondre à tous ces critères d'inclusion dans l'étude et de comparaison avec les enfants non-lecteurs pathologiques. Les Matrices Progressives de Raven (1981) ont servi à déterminer qu'aucun enfant ne présentait un développement cognitif atypique par rapport au reste du groupe. L'échelle de développement cognitif (EPC) (Chevrie-Muller et al., 1984) a permis d'observer le développement des compétences de classement et de conservation des masses et des longueurs. Nous avons adapté un test d'inclusion (Piaget, 1979) ainsi qu'une courte évaluation du rapport au temps à notre protocole en nous inspirant de tâches issues de plusieurs ouvrages et tests en psychologie du développement (Jaulin-Mannoni, 1970a, 1970b; Lemmel et al., 1995; Piaget, 1923, 1936, 1937; Préneron, Meljac, et al., 1995). Les tâches auxquelles ont été soumis·es les enfants atteint·es de dyslexie dans l'ouvrage collectif *Des Enfants hors du lire* (Préneron, Meljac, et al., 1995) révélaient leurs difficultés aux tâches de classement, de conservation et de rapport au temps susmentionnées (Lemmel et al., 1995).

* * *

Sur la base des questions de recherche formulées dans la partie précédente, la méthodologie adoptée pour cette recherche consiste donc en une approche mixte consistant à suivre et à comparer trois groupes d'enfants sur deux années scolaires. Le premier groupe était alors composé d'enfants d'environ 4 ans environ au début de la recherche, suivis au cours de leur deux dernières années d'école maternelle, jusqu'à l'aube de leur entrée dans la lecture. Les enfants de 5 ans, en fin de maternelle au commencement de l'étude et qui passaient ainsi du statut de non-lecteurs·trices à lecteurs·trices en cours de recueil composaient le deuxième groupe. Enfin, le dernier ensemble regroupe les enfants les plus âgé·es, ceux qui entraient dans la langue écrite simultanément à leur intégration dans l'étude. Le choix des supports a été pensé pour confronter les enfants à un ensemble de facteurs pouvant affecter leurs choix référentiels. Les histoires choisies présentaient en effet des caractéristiques variées en termes de nombre de référents animés et des caractéristiques inhérentes à ces derniers. Le protocole ainsi élaboré permettait d'une part d'observer le développement de la référence dans une perspective longitudinale au niveau local, en étudiant l'évolution dans le choix des expressions référentielles selon leurs fonctions dans le discours (introduction, maintien & changement de focalisation et éventuellement position dans la structure de l'énoncé). D'autre part, il permettait de tester la sensibilité des enfants à divers paramètres

conditionnant l'accessibilité des référents au niveau global du discours (caractère humain, traits physiques, symétrie et asymétrie de statuts entre les personnages). Les participants et le déroulement des sessions de recueil seront présentés en détails dans le chapitre suivant. Le traitement des données et leur analyse seront également abordés avant de présenter les résultats dans une nouvelle partie.

Chapitre IV – Présentation du corpus et traitement des données

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, en vue de répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour un suivi longitudinal de trois groupes d'enfants dont l'âge se situait dans les deux années précédant et dans les deux années suivant l'entrée dans la lecture. Après une rapide phase de recherche et de recrutement des participant·es, un suivi longitudinal étendu sur deux années scolaires a été organisé. La chercheuse a rencontré chaque enfant à six reprises dans le cadre d'entretiens individuels pour étudier l'évolution de leurs conduites narratives et leur capacité à effectuer les tests de lecture et les épreuves logico-mathématiques. Le présent chapitre est consacré à la présentation du corpus et des données recueillies dans ces conditions. Nous commencerons par une présentation détaillée de la population recrutée en abordant les conditions qui ont permis aux enfants de prendre part au protocole, leur âge lors des différentes sessions et la durée des récits élaborés. Nous présenterons ensuite le déroulement des phases de recueil successives et les problématiques liées au terrain qui ont émergé en amont et tout au long de cette période. Le traitement des données sera ensuite abordé, qu'il s'agisse de la question de la transcription des récits comme de la cotation des tests et des entretiens. Enfin, l'analyse du corpus sera présentée à la fin de ce chapitre.

1. Les participants à la recherche

Le travail de terrain a débuté à l'automne 2016 avec le recrutement des participants pour l'étude, il s'agissait de réunir des enfants tout-venants qui avaient entre 4 et 6 ans et pour lesquels les parents acceptaient qu'ils·elles soient suivi·es pendant deux années scolaires et filmé·es en train de raconter des histoires dans le cadre d'entretiens individuels avec la chercheuse. Nous avons décidé de nous tourner vers des écoles maternelles et primaires qui permettaient d'être en contact avec un grand nombre de participant·es potentiel·les. De cette manière, tout le recueil longitudinal des récits monogérés pouvait se faire directement dans les écoles, lors de sessions préétablies avec les établissements, et pas en contactant à chaque fois les familles pour effectuer chacun des six enregistrements du suivi à prévoir par enfant. Pour pouvoir recruter des participants et intervenir ensuite dans les écoles, nous avons sollicité l'autorisation de l'Inspection Académique de secteur dans un premier temps et obtenu l'aval des directeurs·trices d'écoles et équipes pédagogiques des établissements concernés dans un deuxième temps. Bien sûr, outre ces deux étapes, c'est l'autorisation des parents qui fixait l'intégration des enfants à l'étude.

1.1. Recrutement des participants

Les participant·es à la recherche ont été recruté·es via trois écoles polyvalentes[12] d'un arrondissement du sud-est de Paris, soit un quartier marqué par une certaine mixité sociale. Les parents ont d'abord été informés qu'une recherche sur le développement du langage aurait lieu dans l'école de leur enfant et qu'ils·elles étaient libres d'accepter ou non de participer. Une fois les familles informées, les parents avaient l'occasion de rencontrer la chercheuse pour avoir plus d'informations sur les objectifs et le déroulement de la recherche et poser toutes les questions qu'ils·elles voulaient avant de signer les formulaires d'autorisation pour que leur enfant puisse prendre part au protocole. À l'issue de cette période de recrutement, 67 enfants ont été intégré·es à l'étude : 22 dans le groupe des plus jeunes, 22 également au sein du groupe intermédiaire et 23 enfants composaient le groupe des plus grand·es. S'ils·elles avaient explicitement été informé·es qu'ils·elles étaient libres de se retirer de l'étude à tout moment, sans motif et sans préjudice, aucun·e des parents n'a exercé ce droit. Cependant, plusieurs enfants ont été écarté·es de la recherche, soit parce qu'ils·elles ont changé d'école en cours d'année ou entre les deux années scolaires de suivi, soit parce qu'un problème ou un biais lié à la méthodologie au cours du recueil a obligé à les exclure de l'étude. Ainsi, dans le premier groupe, quatre participant·es n'ont pas pu être considéré·es pour les analyses. La première s'est d'emblée montrée peu encline à prendre part au protocole et le visionnage des premières vidéos enregistrées avec elle a montré beaucoup d'étayage linguistique de la part de l'expérimentatrice pour l'aider à initier des conduites de récit. Cette situation a donc induit un biais par rapport aux conditions dans lesquelles les autres enfants ont élaboré leurs propres narrations. Nous n'avons donc pas gardé cette enfant dans l'étude. Trois autres enfants ont été absent·es lors de la troisième session de recueil qui avait lieu avant les vacances d'été et nous n'avons pu organiser une rencontre de substitution dans les semaines qui suivaient. Dans le groupe intermédiaire, lors d'un retour dans les écoles suite aux sessions d'enregistrement pour montrer aux équipes pédagogiques comment avaient été recueillies et traitées les données, les enseignant·es ont indiqué que deux des enfants de ce groupe avaient été diagnostiqués pour un retard de langage à l'issue de la période de recueil. De ce fait et compte-tenu des résultats de ces deux enfants aux tests de développement cognitif systématiquement situés à plus d'un écart-type en dessous de la moyenne du reste du groupe, il a été décidé qu'ils ne pouvaient pas être considérés comme des enfants tout-venants tels que les critères de l'étude le définissaient. Dans ce même groupe intermédiaire, un troisième enfant a changé d'école entre les deux années de suivi et, pour une

[12] Une école polyvalente correspond à une école regroupant l'ensemble des niveaux du cycle primaire en France, soit les classes maternelles et élémentaires au sein d'un même établissement. Pour garantir l'anonymat des participant·es, nous avons choisi de ne pas divulguer les nom des écoles dans le manuscrit de la thèse

dernière enfant, un problème avec le dispositif d'enregistrement lors de la dernière session du suivi n'a pas permis de recueillir son récit, la caméra s'est coupée au début de l'activité sans que l'expérimentatrice ne s'en rende compte. Ainsi, quatre enfants initialement recruté·es dans le groupe 2 n'ont pas été considéré·es lors des analyses. Dans le troisième groupe, quatre enfants ont changé d'école en cours de suivi et un autre a été absent lors de la troisième session, les vacances d'été empêchant d'organiser une rencontre de substitution dans un délai raisonnable, cet enfant n'a pas été gardé dans l'étude. Cinq enfants ont donc été perdu·es en cours de suivi dans ce groupe. Ainsi, sur 67 enfants recruté·es au début, les données recueillies pour 13 d'entre eux n'ont pas pu être exploitées pour cette recherche. Les 54 enfants ayant effectivement pris part à l'étude jusqu'à son terme sont présentés en détails dans la section suivante.

1.2. Présentation du corpus de récits

La constitution du corpus de récits monogérés a débuté à la fin de la période de recrutement, soit en novembre 2016 et s'est étendue jusqu'à juin 2017. Les tableaux ci-dessous présentent les données recueillies au sein de ce corpus pour chaque groupe d'enfants, le groupe 1 correspondant aux enfants les plus jeunes, et le groupe 3 aux enfants les plus âgé·es. Chaque groupe est composé de 18 participant·es et l'âge de l'enfant en années et en mois ainsi que la durée de son récit pour chacune des six sessions sont reportés dans les différents tableaux ci-dessous. Pour des questions de confidentialité et de respect de la protection des données personnelles, le prénom des enfants a été modifié. L'anonymat des participant·es a ainsi été respecté dans l'ensemble du processus de traitement des données, les exemples présentés jusqu'alors et ensuite ainsi que les tableaux récapitulatifs de la présente section font donc apparaître des prénoms de substitution. Il en va de même au sein des transcriptions, si le prénom de l'enfant était mentionné dans l'enregistrement, celui-ci était substitué dans la transcription. Les mentions d'autres enfants (ami·es ou frères et sœurs), qu'ils·elles fassent partie ou non des enfants recruté·es pour l'étude étaient systématiquement anonymisées aussi.

1.2.1. Groupe 1 : Les enfants de MS-GS

Les 18 enfants du groupe 1 avaient entre 4;01 et 4;10 lors de la première session de recueil (âge moyen = 4;06) et entre 5;06 et 6;04 lors de la dernière session (Age moyen = 6;00). Ces enfants étaient en moyenne section de maternelle (parfois abrégé MS dans la suite du manuscrit) lors des sessions 1, 2 et 3 et en grande section de maternelle (parfois abrégé GS) lors des sessions 4, 5 et 6. Si certains commençaient à savoir lire à la fin de l'étude (nous y reviendrons dans la partie suivante), aucun n'a bénéficié d'un apprentissage formel de la lecture pendant toute la période durant laquelle courait le recueil.

Enfants	Session 1		Session 2		Session 3		Session 4		Session 5		Session 6		Durée totale
	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	
Amal	4;05	07'43	4;09	01'02	4;11	02'04	5;03	06'24	5;08	01'24	5;11	04'37	**23'14**
Anna	4;04	04'15	4;08	00'26	4;10	02'05	5;02	04'48	5;06	01'43	5;09	02'46	**16'03**
Ariel	4;02	03'18	4;05	00'35	4;07	01'55	5;00	04'12	5;04	03'11	5;07	3'41	**16'52**
Arsen	4;10	03'29	5;00	01'06	5;03	01'32	5;07	06'22	5;11	01'33	6;02	5'11	**19'13**
Baptiste	4;07	03'27	4;10	00'33	5;01	01'06	5;05	04'40	5;09	02'08	6;00	04'06	**16'00**
Cédric	4;09	04'04	5;01	00'42	5;04	02'51	5;08	04'53	6;01	02'48	6;04	04'11	**19'29**
Célestin	4;01	03'57	4;05	00'43	4;07	01'51	4;11	04'43	5;03	00'54	5;06	02'57	**15'05**
Clément	4;06	03'11	4;10	00'56	5;01	01'07	5;04	04'37	5;09	01'04	6;00	02'56	**13'51**
Colin	4;09	06'58	5;01	00'36	5;03	01'46	5;07	11'18	6;00	02'09	6;03	06'53	**29'40**
Elliott	4;08	03'46	5;00	00'32	5;03	02'39	5;07	04'31	5;11	01'22	6;02	04'28	**17'18**
Guillaume	4;10	03'41	5;01	00'41	5;03	02'43	5;08	06'47	5;11	01'30	6;03	04'25	**19'47**
Léa	4;08	04'45	4;11	01'04	5;01	04'14	5;05	06'58	5;10	01'06	6;01	04'30	**22'37**
Leslie	4;05	10'27	4;09	01'32	5;00	03'50	5;03	06'44	5;07	01'35	5;10	05'25	**29'33**
Luca	4;05	07'09	4;09	00'30	5;00	02'43	5;04	05'37	5;08	01'28	5;11	06'21	**23'48**
Marvin	4;07	02'10	4;10	00'36	5;00	01'46	5;04	03'33	5;08	01'21	5;11	03'37	**13'03**
Maxence	4;03	02'18	4;07	00'27	4;10	00'51	5;02	03'23	5;06	01'29	5;10	03'12	**11'40**
Mia	4;08	04'25	4;11	01'50	5;01	03'36	5;06	03'58	5;10	03'13	6;01	03'35	**20'37**
Romain	4;07	03'37	4;10	00'37	5;00	03'13	5;05	05'44	5;09	01'19	6;00	05'50	**20'20**
Moyennes	**4;06**	**04'35**	**4;10**	**00'48**	**5;00**	**02'19**	**5;04**	**05'30**	**5;09**	**01'44**	**6;00**	**04'22**	**19'20**
Durée totale	**82'40**		**14'28**		**41'52**		**99'12**		**31'17**		**78'41**		**348'10** **5h48**

Tableau 1 Age et durée des récits des enfants du groupe 1

1.2.2. Groupe 2 : Les enfants de GS-CP

Le groupe 2 était composé de 18 enfants scolarisé·es en dernière année de maternelle lors des trois premières sessions et inscrit·es au cours préparatoire (CP) lors des trois dernières sessions. Ce

groupe d'enfants constitue donc celles et ceux qui passaient du statut de non-lecteur·trice à lecteur·trice en cours de suivi puisqu'en France, le CP correspond au début de l'enseignement de la lecture. L'âge moyen au sein de ce groupe était de 5;05 lors du recrutement des participant·es, le plus jeune ayant 5;00 et la plus grande 5;11, alors qu'à la fin du suivi, l'âge moyen était de 6;11, les enfants ayant entre 6;06 et 7;05.

Enfants	**Session 1**		**Session 2**		**Session 3**		**Session 4**		**Session 5**		**Session 6**		**Durée totale**
	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	
Abdel	5;06	04'14	5;10	01'01	6;01	02'55	6;05	05'11	6;09	03'29	7;00	04'42	**21'32**
Agathe	5;11	02'49	6;03	00'46	6;06	01'03	6;10	05'46	7;02	01'44	7;05	07'34	**19'42**
Alicia	5;02	08'33	5;06	03'15	5;09	00'48	6;01	07'15	6;05	01'32	6;09	3'50	**25'13**
Ayoub	5;06	05'28	5;10	00'53	6;01	01'08	6;06	06'24	6;10	01'04	7;01	3'39	**18'36**
Elise	5;07	06'46	5;11	00'23	6;02	00'58	6;06	07'02	6;10	02'06	7;02	06'16	**23'31**
Etienne	5;00	08'09	5;04	00'27	5;07	01'46	5;11	08'25	6;03	02'20	6;07	05'05	**26'12**
Florent	5;05	02'19	5;08	00'40	5;10	02'12	6;03	02'18	6;07	01'37	6;10	02'53	**11'59**
Hélène	5;00	03'11	5;04	00'56	5;07	01'07	5;11	04'37	6;04	01'04	6;07	02'56	**13'51**
Kendrick	5;05	04'52	5;09	00'32	5;11	00'59	6;04	05'32	6;08	01'29	6;11	06'25	**19'49**
Laura	5;07	04'21	5;10	00'36	6;01	02'45	6;05	05'57	6;09	02'37	7;00	03'41	**19'57**
Léo	5;09	04'16	6;00	00'54	6;03	01'34	6;07	08'14	6;11	02'07	7;02	03'37	**20'42**
Lisa	5;09	06'23	6;01	00'36	6;04	00'58	6;09	03'32	7;01	02'02	7;04	03'51	**17'22**
Nawel	5;02	04'05	5;05	00'29	5;08	03'13	6;00	05'34	6;04	02'22	6;07	05'51	**21'34**
Nina	5;10	04'45	6;02	00'52	6;04	02'33	6;09	03'55	7;02	01'31	7;04	06'10	**19'46**
Pablo	5;00	03'13	5;04	00'23	5;07	01'41	5;10	04'29	6;02	01'43	6;06	03'12	**14'41**
Thomas	5;01	04'46	5;05	01'18	5;08	02'54	5;11	05'55	6;04	01'55	6;08	04'33	**21'21**
Tristan	5;05	03'49	5;08	01'00	5;11	02'00	6;03	04'36	6;07	01'55	6;10	03'28	**16'48**
Xavier	5;08	04'35	6;01	00'50	6;03	01'46	6;08	09'16	7;00	01'41	7;03	07'41	**25'49**
Moyennes	**5;05**	**04'48**	**5;08**	**00'52**	**6;00**	**01'47**	**6;04**	**05'46**	**6;08**	**01'54**	**6;11**	**04'44**	**19'54**

Enfants	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6	Durée totale
Durée totale	**115'34**	**15'51**	**32'20**	**103'58**	**34'18**	**85'24**	**358'25** **5h58**

Tableau 2 Age et durée des récits des enfants du groupe 2

1.2.3. Groupe 3 : Les enfants de CP-CE1

Le groupe 3 regroupait les 18 enfants les plus grands, scolarisé·es en CP lors de la première partie du recueil longitudinal et en CE1 lors de la seconde partie. Ainsi, ces enfants ont débuté l'apprentissage formel de la lecture simultanément à leur intégration dans l'étude. Leur âge était compris entre 5;11 et 6;11 au début du suivi, l'âge moyen était alors de 6;07 et ils·elles avaient entre 7;06 et 8;05 lors de la dernière phase de recueil avec une moyenne d'âges de 8;00.

Enfants	Session 1		Session 2		Session 3		Session 4		Session 5		Session 6		Durée totale
	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	Age	Durée récit	
Adèle	6;09	04'54	7;01	00'38	7;04	01'36	7;08	04'00	8;00	01'58	8;04	04'36	**17'42**
Caroline	6;04	04'05	6;07	00'48	6;10	02'40	7;02	03'48	7;05	01'43	7;08	02'50	**15'54**
Driss	6;10	05'43	7;02	00'37	7;05	01'57	7;09	04'28	8;01	00'57	8;04	03'10	**16'52**
Edgar	6;03	08'04	6;07	00'37	6;10	02'12	7;01	07'36	7;05	01'16	7;08	5'33	**25'18**
Eva	6;03	04'46	6;06	00'34	6;09	01'47	7;01	04'51	7;05	01'08	7;08	04'04	**17'10**
Ingrid	6;05	02'52	6;08	00'57	6;10	03'00	7;03	04'11	7;06	01'39	7;09	04'19	**16'58**
Lamya	6;10	05'36	7;00	01'01	7;03	04'11	7;07	06'51	7;10	01'57	8;01	06'10	**25'46**
Léandre	6;03	03'47	6;06	00'53	6;08	01'25	7;00	06'05	7;04	01'25	7;07	06'15	**19'50**
Loïc	6;05	03'44	6;09	00'30	7;00	01'50	7;04	03'34	7;08	02'21	7;11	04'19	**16'18**
Lola	6;11	04'49	7;03	00'30	7;06	02'34	7;10	03'24	8;02	01'29	8;05	06'08	**18'54**
Louise	6;10	06'53	7;02	00'34	7;04	02'37	7;09	06'48	8;01	01'17	8;04	05'11	**23'20**
Marion	6;05	02'40	6;08	00'42	6;10	02'03	7;03	04'00	7;06	01'14	7;09	05'00	**15'39**
Maya	6;07	06'57	6;09	00'52	7;00	01'42	7;04	04'26	7;08	01'58	7;11	05'10	**21'05**
Myriam	6;09	03'50	7;01	01'20	7;04	02'49	7;07	02'55	7;11	01'03	8;02	02'02	**13'59**

Enfants	Session 1		Session 2		Session 3		Session 4		Session 5		Session 6		Durée totale
	Age	**Durée récit**	**Age**	**Durée récit**	**Age**	**Durée récit**	**Age**	**Durée récit**	**Age**	**Durée récit**	**Age**	**Durée récit**	
Nathan	6;11	04'57	7;02	00'36	7;05	03'20	7;09	07'29	8;01	01'14	8;04	03'37	**21'13**
Ramzi	6;11	05'27	7;02	00'42	7;05	01'36	7;09	02'54	8;01	01'17	8;04	02'27	**14'23**
Sofia	6;09	01'52	7;01	00'34	7;04	02'38	7;07	03'03	7;11	01'16	8;02	02'28	**11'51**
Théo	5;11	04'06	6;03	00'41	6;06	01'29	6;10	05'02	7;02	01'44	7;06	06'11	**19'13**
Moyennes	**6;07**	**04'43**	**6;10**	**00'43**	**7;01**	**02'18**	**7;05**	**4'44**	**7;09**	**01'29**	**8;00**	**04'25**	**18'24**
Durée totale	**85'02**		**13'06**		**41'26**		**85'25**		**26'56**		**79'30**		**331'25** **5h31**

Tableau 3 Age et durée des récits des enfants du groupe 3

2. Le déroulement des sessions de recueil

Après avoir présenté les participant·es à l'étude, nous allons aborder dans cette section l'organisation et le déroulement des différentes phases de recueil. La phase de collecte des récits monogérés et les différentes sessions qui la composent sera décrite dans un premier temps. Les différents obstacles et questionnements qui se sont posés en amont et durant tout le recueil seront exposés dans un troisième temps.

2.1. Recueil des récits monogérés

Le recueil des récits monogérés s'est déroulé en six sessions réparties sur deux années scolaires. En moyenne, trois à quatre mois s'écoulaient entre deux sessions de recueil en fonction de la disponibilité des écoles et du calendrier des vacances scolaires. La première session a débuté au cours des mois de novembre et décembre 2016 parallèlement à la fin de la phase de recrutement, certains enfants ont donc effectué la première session peu de temps avant les vacances de Noël. La deuxième session a eu lieu entre les mois de mars et avril 2017 et la troisième session a été effectuée en juin 2017. Pour la seconde année de recueil, la session 4 a pu avoir lieu un peu plus tôt que la première session l'année précédente, à savoir dès octobre 2017, le recrutement étant déjà fait. La cinquième session a eu lieu entre février et mars 2018 et la dernière session a eu lieu en mai et en juin de l'année 2018.

Ces enregistrements ont eu lieu à l'école, après accord avec l'enseignant·e, l'expérimentatrice a reçu un par un les enfants dans une pièce voisine à leur salle de classe pour effectuer la passation. A

chaque session, la consigne donnée à l'enfant était la suivante, l'expérimentatrice lui proposait de découvrir avec elle une histoire sur un livre ou l'ordinateur selon la session et le support utilisé. Elle expliquait alors que c'était à l'enfant de lui raconter l'histoire. Si l'enfant avait quelques difficultés à débuter son récit, l'expérimentatrice s'autorisait à lui poser quelques questions ouvertes en s'efforçant de ne pas induire de conduites chez l'enfant concernant la mention des entités à l'instar de l'exemple ci-dessous.

(3) Mia, 5;10, G1, *Les Triplés*
OBS3 comment tu pourrais raconter cette histoire par quoi ça commence ?
ENF3 ça commence par xxx il était une fois.
OBS4 ah il était une fois ok si tu veux donc il était une fois +…
ENF4 +< euh.
ENF5 0 hum.
%com: ENF regarde par la fenêtre puis l'ordinateur
ENF6 i(l) réfléchit ?
%com: la voix de ENF est couverte par des éclats de rire dans la classe d'à côté

Au cours de l'activité, l'expérimentatrice se contentait d'interventions sous forme de régulateurs (hochements de tête, prophrases pour confirmer ce que dit l'enfant, demandes de répétition), de reprise d'énoncés produits par l'enfant et éventuellement d'invitations à continuer (« alors ensuite qu'est-ce qu'il se passe ? »). Elle lui assurait ainsi son engagement dans l'échange et l'encourageait à poursuivre en fournissant le moins d'étayage possible. Une caméra sur pied a été utilisée pour enregistrer l'enfant et l'expérimentatrice qui interagissaient autour du support imagé.

2.2. La passation des tests de développement logico-mathématiques

Les différentes batteries d'épreuves utilisées ou élaborées pour cette recherche (Chevrie-Muller et al., 1984; Jaulin-Mannoni, 1970a, 1970b; Lemmel et al., 1995; Piaget & Inhelder, 1967; Raven, 1981) et les compétences cognitives explorées à travers elles ont été choisies sur la base de questionnements présentés jusqu'à maintenant. Outre ces questionnements, la passation des épreuves a été organisée en fonction d'autres problèmes pratiques qu'elles ont posés sur le terrain. Deux interrogations liées l'une à l'autre quant à la réalisation de cette partie du protocole expérimental s'articulaient ainsi autour de la temporalité. D'un côté, il n'était pas possible de faire passer toutes les épreuves que nous voulions soumettre à l'enfant lors d'une seule séance. En effet, la passation des matrices progressives de Raven (1981) et l'échelle de développement cognitif (Chevrie-Muller et al., 1984) lors du même entretien auraient pris à elles seules plusieurs dizaines de minutes. Sachant qu'il fallait également demander à chaque enfant de raconter une histoire et de faire un test de lecture, le protocole aurait été bien trop long pour être réalisé lors d'une même rencontre sur le temps scolaire. Les passations ayant lieu à l'école, il n'était pas envisageable de sortir les enfants trop longtemps de leur classe et d'enchainer de longs entretiens individuels sur la

journée, de même que les capacités attentionnelles des enfants à ces âges peuvent être limitées. D'un autre côté, les rencontres étant au nombre de trois par année scolaire, nous craignions que la répétition d'une même épreuve à chaque séance entraîne un effet d'habituation que les enfants finisses davantage par résoudre la tâche grâce à leur souvenir de la dernière fois plutôt qu'à leurs capacités opératoires de raisonnement. Néanmoins, nous avions besoin de répéter ces tâches pour constater la progression. C'est pour ces raisons que nous avons décidé de faire passer trois batteries de tests différentes réparties sur les trois sessions qui composaient l'année scolaire et de répéter ce même rythme de passation la deuxième année. Nous avons ainsi observé l'évolution de plusieurs compétences d'une année à l'autre, tout en limitant les effets d'apprentissage liés à la répétition de la tâche.

La passation de cette partie du protocole expérimental sur l'ensemble des sessions s'est donc déroulée de la manière suivante. Lors de la première session de l'année scolaire (les sessions 1 et 4), les enfants commençaient par effectuer les matrices progressives de Raven (1981). Ce test, qui consiste à identifier parmi quatre propositions le motif s'insérant le mieux dans une matrice colorée, évalue les capacités inductives de l'enfant. Il se compose de trois séries de douze items de difficulté croissante et présente l'avantage d'être totalement non-verbal. L'enfant se contente en effet de pointer le motif qui correspond, le niveau linguistique n'impacte donc pas la réussite à ce test. Lors de la deuxième session de l'année scolaire les enfants passaient l'EPC (Chevrie-Muller et al., 1984). Cette échelle de développement cognitif mesure la capacité à effectuer les premières opérations concrètes à travers quatre épreuves inspirées de celles proposées par Jean Piaget (1936, 1979). La première épreuve est consacrée aux capacités de catégorisation à travers le classement de jetons colorés selon trois critères successifs à identifier : couleur, forme puis taille. La deuxième épreuve est consacrée à la sériation de bâtons de bois alors que les deux dernières épreuves concernent la conservation des quantités. La conservation des masses est observée grâce à deux boules de pâtes à modeler identiques mais de couleurs différentes. L'enfant commence par confirmer que les deux boules sont identiques, l'adulte déforme une boule en forme de saucisse et en désignant les deux morceaux de pâte à modeler, demande successivement à l'enfant : *« est-ce qu'il y a la même chose ici et ici ? »*, *« est-ce qu'il y en a autant ici et là ? »* et *« est-ce qu'il y en a plus dans la boule ou dans la saucisse ? »*. Si la réponse fournie par l'enfant est jugée satisfaisante dès la première question, l'adulte ne pose pas l'ensemble des trois questions. La saucisse est ensuite transformée en galette et les mêmes questions sont posées à l'enfant avant de finir par transformer la galette en petits morceaux et recommencer à interroger l'enfant sur les quantités. Dans un second temps, la conservation des longueurs est évaluée, l'adulte demande à l'enfant de comparer la taille de deux fils de fer colorés dont l'un est visiblement plus grand que l'autre. L'adulte déforme ensuite le plus long des deux fils en zig-zag de

manière à faire correspondre les bords avec le plus petit fil et demande à nouveau à l'enfant de désigner le plus grand des deux. Si cette courte batterie de tests permet d'évaluer les compétences logico-mathématiques qui sont au cœur des problématiques de cette recherche, il présente l'inconvénient de solliciter des conduites explicatives chez l'enfant. En effet, à la fin des épreuves de classement, l'enfant doit expliquer ses choix de rangement et si les jetons sont classés selon le bon critère mais que l'explication n'est pas jugée satisfaisante, tous les points ne lui sont pas attribués à l'épreuve. Aussi, l'enfant n'a pas toujours compris le sens des termes utilisés dans les questions de l'épreuve de conservation. Pour certains, il n'y avait visiblement pas « *la même chose* » puisque d'un côté il y avait une boule de pâte à modeler et de l'autre une saucisse. D'autres ont demandé à l'adulte ce que signifiait *« autant »* lors de la deuxième question. Enfin, à la troisième question *« est-ce qu'il y en a plus dans la boule ou dans la saucisse ? »*, il est arrivé que l'expérimentatrice obtienne pour réponse *« oui »*. Le niveau linguistique interfère donc dans l'interprétation des résultats de ce test mais d'un autre côté, les compétences opératoires sont difficiles à évaluer sans conduites explicatives. En dernier lieu, à la fin de l'année scolaire, un test piagétien d'inclusion (Jaulin-Mannoni, 1970a; Piaget & Inhelder, 1967) permettait d'évaluer un autre versant des compétences catégorielles. Une série de 16 animaux était présentée à l'enfant : 12 chats et 4 chiens. Après avoir demandé à ce dernier de confirmer que les chats sont bien des animaux d'une part et que les chiens aussi sont bien des animaux d'autre part, l'expérimentatrice lui demandait s'il y avait plus de chats ou d'animaux devant lui et d'expliquer sa réponse. Dans un second temps une série de questions sur sa conception du temps été posées à l'enfant. L'adulte lui demandait d'abord s'il connaissait les jours de la semaine et les mois de l'année avant de lui poser les questions suivantes et en ces termes : *« qu'est-ce qu'il y a après le mardi ? »*, *« qu'est-ce qu'il y a avant le vendredi ? »*. L'adulte faisait ensuite de même avec le mois qui suit mai et le mois qui précède avril. L'enfant devait ensuite dire si *« ses 2 ans étaient dans le passé ou le futur »*, de même avec l'âge de 10 ans et s'il connaissait l'âge de ses parents. Enfin l'adulte lui demandait s'il était capable d'estimer le temps de trajet pour se rendre à l'école *« tu mets combien de temps pour venir à l'école le matin ? »*. Ces deux épreuves sur les capacités d'inclusion et la relation au temps ont engendré à nouveau le problème de l'incidence du niveau linguistique dans la réussite des épreuves. L'inclusion relève cependant de capacités opératoires à nouveau difficilement mesurables sans demander à l'enfant de justifier ses choix, comme avec les épreuves de l'EPC, certains enfants qui ont pourtant su répondre à l'adulte qu'il y avait plus d'animaux que de chats n'ont pas totalement réussi l'épreuve du fait des explications fournies. Les réponses aux questions sur le temps, quant à elles, n'ont pas nécessité d'adopter des conduites explicatives pour y répondre et les manifestations d'incompréhension face aux questions posées étaient relativement rares.

2.3. Obstacles et questionnements

Le protocole utilisé s'inspire de nombreuses études sur les compétences narratives de l'enfant ou le développement de la référence en récit (Bamberg, 1986; Berman et al., 1994; Hickmann, 2002; Jisa et al., 2010; Jisa & Kern, 1998; Karmiloff-Smith, 1985), ce qui n'a pas empêché l'émergence d'un certain nombre de questionnements sur l'implication des choix méthodologiques effectués, que ce soit en amont ou en cours de recueil. D'abord, nous nous sommes interrogées sur le choix d'une situation expérimentale et à la définition même de celle adoptée ici. En effet, le caractère expérimental d'une recherche s'inscrit sur un continuum que nous avons tenté ici d'« écologiser » au maximum lors des rencontres avec les enfants par le choix et le déroulement des tâches. En amont du recueil, la décision de faire passer des épreuves logico-mathématiques n'est pas forcément allée de soi dans la mesure où il fallait sélectionner des épreuves pertinentes pour l'objet d'étude, applicables à l'étendue d'âges observés, tout en évitant les effets d'habituation dus au suivi longitudinal et à la répétition des tests. Enfin, l'enregistrement vidéo de la situation d'interlocution a été maintes fois sujet à interrogations et réexamens en amont et au fil du suivi, qu'il s'agisse d'interroger la position des interlocuteurs vis-à-vis du dispositif d'enregistrement, ou l'un vis-à-vis de l'autre ou encore de la position du dispositif d'enregistrement lui-même de façon à inhiber le moins possible les locuteurs.

2.3.1. Des choix pour rendre la situation expérimentale plus écologique

Le principal objectif de cette recherche étant de rendre compte d'un modèle de développement de la référence lors de la production de séquences monologales dans lesquelles plusieurs chaînes référentielles évoluent en simultané et pour lesquelles l'enfant est plus long à mettre en place un usage totalement clair des expressions référentielles (Hickmann et al., 2015), l'idée de soumettre les enfants à une tâche de récit contrôlée s'est avérée évidente à la vue des études comparables sur le sujet (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981). En effet, le recueil de données en situations strictement écologiques, bien qu'il apporte des informations précieuses sur les compétences linguistiques naturellement observables de l'enfant, laisse surtout observer des conduites conversationnelles enfant-adulte ou entre enfants. Même lorsque les données écologiques permettent d'observer des conduites de récit, l'hétérogénéité des conditions dans lesquelles elles sont produites (récit d'expérience personnelle, restitution d'un récit entendu précédemment, narration d'une histoire avec support imagé *in presentia* ou *in abstentia*) tend à rendre plus difficile la comparaison des données entre elles. C'est pourquoi, soumettre tous les participants à la même tâche contrôlée à partir des mêmes supports pour induire des conduites de récit a pour effet d'homogénéiser les données obtenues. En plus des conditions similaires dans lesquelles les récits sont élaborés, les objets de discours mentionnés sont les mêmes d'un·e participant·e à l'autre.

Néanmoins, le recours à l'observation d'une situation expérimentale pose nécessairement la question de l'authenticité des données. En d'autres termes, on peut se demander si la situation expérimentale est la plus à même de refléter les compétences naturelles et spontanées de l'enfant en récit. En effet, si les enfants âgé·es de 4 à 8 ans ont l'habitude de raconter des histoires avec leurs parents ou un autre adulte dans le cadre familial et scolaire, les situations dans lesquelles ils·elles se trouvaient pour le recueil ne reflétaient que partiellement une situation déjà vécue. Ils·elles étaient invité·es à rejoindre une salle voisine à leur salle de classe pour un entretien individuel avec une adulte, ce qui pouvait, dans les premiers temps du suivi en particulier, s'avérer inhibant pour certain·es enfants. Précisons également qu'au quotidien dans des situations de récits et de lectures partagés avec l'adulte, l'enfant a plus souvent pour rôle d'écouter le récit de l'adulte ou de se laisser guider par son étayage que de gérer l'élaboration du récit en présence d'un·e adulte muet·te ou presque. Enfin, et cette question n'est pas spécifique au recueil de type expérimental, ils·elles étaient également filmé·es, dispositif qui a pu paraître invasif pour certain·es enfants dans les premiers temps de la recherche. Certain·es s'inquiétant même de l'utilisation qui allait être faite de ces vidéos, à l'image de Caroline (6;04) lors de la première session de recueil : « mais tu vas pas les montrer aux autres hein ? », à savoir ses camarades de classe probablement. Ce dernier point nous entraîne vers la question toujours problématique dans la recherche sur données : celle du « paradoxe de l'observateur » qui, d'un côté souhaite porter un regard scientifique sur un comportement humain mais qui, de par sa présence même ou de son dispositif d'enregistrement, entrave le caractère totalement authentique du fait observé (Labov, 1972).

De fait, le caractère contrôlé des tâches, des supports utilisés, des consignes données aux participants et le fait d'intégrer des tests de lecture et de développement cognitif réguliers au suivi longitudinal inscrivent cette recherche dans une démarche expérimentale, offrant des données standardisées dont les avantages ont été susmentionnés. Toutefois, le fait de revoir les enfants à intervalles réguliers a probablement engendré quelque chose de l'ordre d'un format d'interaction particulier entre l'enfant et la chercheuse (Bruner, 1983). En effet, dès la deuxième année de suivi voire avant, la plupart des enfants savaient ce qu'ils·elles allaient faire avec l'expérimentatrice lorsqu'ils·elles la retrouvaient, en témoignent les anticipations avant de débuter le protocole du type *« c'est une histoire sur l'ordinateur ou sur un livre aujourd'hui ? »* ou encore *« on va faire de la pâte à modeler ? »* en référence à l'EPC (Chevrie-Muller et al., 1984) fait au milieu de la première année de suivi. Ces expériences de « retrouvailles » successives avec l'expérimentatrice pour répéter les mêmes tâches, visiblement amusantes aux yeux de certain·es, tend à nuancer le rapport souvent neutre ou considéré comme tel entre l'expérimentateur·trice et le participant·e à une étude.

2.3.2. La position des interlocuteurs

Les différentes salles mises à disposition pour effectuer les passations individuelles dépendaient des écoles et des disponibilités de la journée. Lorsque le recueil était dédié aux classes de Maternelle, la passation pouvait avoir lieu dans le dortoir des plus petit·es, libre le matin. Parfois l'expérimentatrice était invitée à s'installer dans la bibliothèque de l'école, la salle informatique, une salle de classe inoccupée ou encore une salle dédiée aux entretiens entre les parents et les professeur·es ou à la venue du psychologue scolaire. Les salles montraient donc des dispositions variées mais étaient systématiquement équipées d'au moins un bureau d'écolier et de chaises, il restait à décider comment disposer ces dernières pour positionner les participants lors des entretiens individuels. Est-ce que l'expérimentatrice se mettait face à l'enfant ou à côté de lui ? D'un côté le caractère expérimental et le cadre de l'entretien individuel semblent aller vers la pratique du face à face, plusieurs tests de développement ou de lecture indiquent dans leur cahier de passation, que l'adulte doit faire face à l'enfant (Chevrie-Muller et al., 1984; Meljac & Lemmel, 1999; Savigny, 1976). Cependant, il est relativement rare de s'installer face à un enfant pour lui raconter une histoire ou raconter une histoire avec lui. Si, en classe, l'enseignant·e a tendance à faire face à son groupe d'élèves pour leur lire une histoire, dans les conditions d'interaction observées ici, à savoir un adulte en présence d'un enfant ou d'un petit groupe d'enfants, ce ou ces derniers·ères se mettent souvent aux abords de l'adulte. Ainsi, d'un point de vue empirique, enfant et adulte ont davantage l'habitude de se placer de manière à ce que le support soit orienté de la même façon vers tous les participant·es à l'activité, de cette façon, aucun n'a accès à l'image à l'envers. Autant que possible, nous souhaitions que les conditions d'interaction avec l'adulte dans les situations observées ne diffèrent que par le fait d'une expérimentatrice muette.

Le choix de se mettre à côté et non en face de l'enfant impose de tenir compte des spécificités de l'attention conjointe dans cette situation particulière. C'est d'ailleurs un paramètre important de la méthodologie de Hickmann (2002) qui choisit et justifie le choix de ne pas permettre à l'interlocuteur·trice de l'enfant d'avoir accès au support pour forcer ce·tte dernier·ère autant que possible à s'appuyer sur le contenu du discours. Mais à notre connaissance les études expérimentales sur le sujet ne font pas toujours mention du positionnement de l'expérimentateur·trice par rapport à l'enfant (Berman et al., 1994; Jisa, 2000). Pourtant, ce choix aura nécessairement une incidence sur la mention des personnages et des entités inanimées par l'enfant. De la même manière que le fait de raconter une histoire avec le support imagé *in presentia* entraine logiquement davantage de conduites déictiques que le fait de raconter de mémoire une série d'images précédemment présentées. Se trouver à côté de l'enfant plutôt qu'en face de lui·elle facilite le recours aux pointages, aux gestes et à toute autre conduite narrative se reposant davantage

sur le contexte immédiat que sur le contenu discursif. Le choix de se positionner à côté de l'enfant pour l'ensemble de la passation a donc été adopté de façon à confronter l'enfant à une situation se rapprochant le plus possible d'une situation déjà vécue, limitant ainsi les effets du cadre expérimental évoqués plus haut sur l'authenticité des données recueillies.

3. Le traitement des données

A l'issue du recueil et au fil des différentes sessions organisées, 324 récits ont été obtenus et la passation de 324 tests de lecture a été effectuée. Aussi trois batteries d'épreuves logico-mathématiques différentes ont été soumises 108 fois chacune. La présente section décrit le traitement de ces différents types de données alors que les catégories d'analyse seront présentées dans la section suivante. Les questions relatives à la transcription des récits seront abordées dans un premier temps puis nous continuerons avec la présentation de la notation des scores au test de lecture. Le traitement des données non-linguistiques issues des tests de développement cognitif et de l'entretien avec les parents sera présenté ensuite.

3.1. Transcription des récits

Nous commencerons ici par évoquer la transcription des récits à travers une présentation du logiciel utilisé et finirons par exposer une réflexion sur ce qu'impliquent certains choix de transcription sur l'analyse à venir.

3.1.1. Utilisation du logiciel CLAN

La transcription des récits a été effectuée avec le logiciel CLAN[13] (MacWhinney, 2000) en raison notamment du caractère conventionnel des normes de transcription qu'il utilise. En effet, le format CHAT (pour *Codes for the Human Analysis of Transcripts*) est bien ancré au sein de la communauté scientifique et en particulier de la recherche en acquisition du langage puisqu'il permet à la fois la transcription et le codage informatiques de corpus. De fait, le recours à CLAN favorise le partage et l'accessibilité des transcriptions au plus grand nombre. Si pour cette étude, nous n'avons pas utilisé les fonctionnalités de codage permises par CLAN, le corpus tel qu'il a été transcrit permet éventuellement de le faire par la suite pour des recherches ultérieures. Aussi, les normes de transcription du format CHAT s'avèrent assurément pertinentes et fonctionnelles pour rendre compte des phénomènes propres à l'oral puisqu'elles ont été plusieurs fois mises à l'épreuve dans différentes situations d'interaction et à travers des langues variées.

[13] Une école polyvalente correspond à une école regroupant l'ensemble des niveaux du cycle primaire en France, soit les classes maternelles et élémentaires au sein d'un même établissement. Pour garantir l'anonymat des participant·es, nous avons choisi de ne pas divulguer les nom des écoles dans le manuscrit de la thèse

Les conventions définitivement adoptées ici pour les transcriptions s'inspirent de celles utilisées dans le cadre du projet CoLaJe[14] pour la transcription du français et sont présentées en Annexe III. Celles-ci ont cependant fait l'objet d'adaptations selon les besoins de la présente étude, notamment pour ce qui est de l'utilisation des lignes dépendantes. Le projet CoLaJe étant dédié à l'analyse de la communication langagière de jeunes enfants, il était nécessaire d'y reporter la transcription phonétique des énoncés de l'enfant matérialisée par la ligne %pho sous la ligne de transcription orthographique. Ainsi, la transcription rend mieux compte des spécificités du langage des jeunes enfants aussi bien du point de vue des transformations phonologiques, que des difficultés à statuer sur la grammaticalité des éléments qui composent l'énoncé. Ici, tous les enfants avaient dépassé le stade pré-syntaxique et les énoncés relevaient quasiment exclusivement d'une syntaxe de type adulte avec des transformations phonologiques relativement rares voire inexistantes. La transcription orthographique posait donc moins d'incertitudes liées aux transformations phonologiques et au statut des éléments. La transcription phonétique ne s'est donc pas avérée nécessaire systématiquement et la ligne dépendante de phonétique a été utilisée dans de rares cas lorsqu'une transformation phonologique entraînait une ambiguïté ou empêchait de reconnaître l'entrée lexicale évoquée comme dans l'exemple ci-dessous.

(4) Thomas 5;01, G2, *Frog, Where are you?*
ENF29 et après bim tombé [/] tombé dans la mer !
OBS19 ouais.
ENF30 et après bim il est tout mouillé [=? noyé].
%pho: il e tu mwaje
OBS20 tout quoi ?

Aussi, l'activité étant relativement contrôlée lors des situations de recueil, il n'a pas été nécessaire de faire un usage aussi exhaustif des différentes lignes dépendantes pour décrire les gestes et les mimiques des participant·es que ce qui a été fait pour CoLaJe avec la transcription d'activités variées recueillies en situations écologiques. À l'image de l'exemple (5), ce sont surtout les lignes dépendantes %com et %sit qui ont été utilisées. La ligne dépendante %com associé à la ligne principale servait à décrire le comportement non-verbal des interlocuteurs·trices (pointages, gestes, mimiques, intonations particulières) alors que %sit était utilisée pour les phénomènes extérieurs à la situation de recueil ayant une incidence sur l'énoncé ou l'interprétation de celui-ci.

[14] « Communication langagière chez le jeune enfant », projet ANR coordonné par Aliyah Morgenstern (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3) (http://colaje.scicog.fr/)

(5) Xavier 7;03, G2, *Le Voleur de poule*
ENF36 ben après eux i(l)s font un feu d(e) camp.
%com: ENF pointe le groupe en haut de la colline
OBS28 ouais.
ENF37 et eux deux i(l)s sont là.
%com: ENF pointe le renard et la poule
%sit: voix d'enfants dans le couloir
OBS29 lors attends j(e) vais aller fermer parce+que les autres i(l)s font du bruit dans l(e) couloir.
%com: OBS se lève et ENF la regarde

Chaque ligne principale de la transcription correspond à un tour de parole mais chaque tour de parole ne correspond pas nécessairement à un énoncé. En effet, il peut arriver qu'un énoncé soit élaboré sur plusieurs tours de parole. Dans ce cas, la transcription laisse apparaître +, ou ++ au début du tour de parole qui en complète un autre et avec lequel il forme un seul et même énoncé. La délimitation des énoncés a été effectuée selon des principes syntaxiques et prosodiques (Parisse & Le Normand, 2007). D'une part, un énoncé consiste en un bloc autonome et cohérent sur le plan syntaxique. Les éléments qui occupaient un tour de parole mais qui ne présentaient pas ces caractéristiques étaient potentiellement à rattacher au tour de parole suivant ou précédent sur le plan énonciatif, comme dans l'exemple (6). ENF31 n'est pas autonome syntaxiquement et constitue un complément de l'énoncé débuté en ENF30.

(6) Colin 5;07, G1, *One Frog too many*
ENF30 <la bébé tortue est sur le dos <avec la pre(mière)> [/] <avec la>>
[///] la bébé grenouille est sur le dos de la tortue.
OBS28 très bien.
ENF31 +, avec la grande grenouille.
OBS29 oui c'est bien.

D'autre part, au niveau prosodique, la courbe intonative et les pauses entre deux tours de parole constituaient d'autres indices pour le découpage des énoncés. Ainsi, étaient considérés comme un nouvel énoncé, les tours de parole qui, en plus de ne pas dépendre d'un autre sur le plan syntaxique engendraient une nouvelle courbe intonative tout en étant séparés d'une pause équivalente à 400 millisecondes par rapport au tour de parole précédent selon Christophe Parisse et Marie-Thèrèse Le Normand (2007). Dans l'exemple (7), l'expérimentatrice fournit une ébauche à l'enfant et l'enfant complète ainsi l'énoncé de l'adulte. Le fait que ENF19 s'inscrive dans la continuité de la courbe intonative ébauchée par l'expérimentatrice et que celui-ci reprenne la préposition proposée par l'adulte indique que l'énoncé est coconstruits par les interlocuteur·trices. Le tour de parole ENF19 complète ainsi l'énoncé de OBS22. Pour les compléments d'énoncés, le signe +, en début de tour de parole correspond aux cas où le·a locuteur·trice ajoute de nouveaux éléments à son propre énoncé alors que le signe ++ correspond aux cas où le·a locuteur·trice complète un énoncé ébauché par son interlocuteur·trice.

(7) Baptiste 5;09, G1, *Les Triplès*
ENF17 après i(l)s mangent des glaces.
OBS19 et après i(l)s mangent des glaces ouais.
ENF18 (il) y a écrit quoi ?
%act: ENF pointe la bulle
OBS20 (il) y a écrit <l'union fait la force> [=! lecture] !
OBS21 ça veut dire que tous ensemble i(l)s sont plus forts !
OBS22 pourquoi i(l)s sont plus forts pa(r)ce qu'i(l)s ont réussi à +...
ENF19 ++ à attraper les glaces.
OBS23 ouais très bien !

Enfin, CLAN permet de segmenter les fichiers audio ou vidéo pour permettre l'alignement de la transcription avec les passages correspondants dans le fichier-source. D'une part cela facilite le travail de transcription, une fois la segmentation effectuée, la transcription est plus « facile » dans la mesure où on maitrise la sélection des passages qu'on a besoin de réécouter. Aussi, lors de l'analyse, les données vidéo sont toujours facilement accessibles grâce à une commande simple sur le fichier de transcription CLAN, ce qui permet de s'y référer sans cesse et de ne pas se détacher des données « brutes » sur lesquelles on travaille. Même si elle est nécessaire à l'analyse, la transcription écrite ne représente que partiellement la multimodalité et la simultanéité des phénomènes à l'oral, ne réfléchir qu'à partir des transcriptions sans revoir les données originelles quand on travaille sur le langage oral constitue un risque quant à la justesse des analyses.

3.1.2. Un début d'analyse

Le travail de transcription constitue un premier pas dans l'analyse des données puisqu'il s'agit de figer des données multimodales sur le plan écrit, et donc, d'apporter une permanence à un phénomène par définition éphémère. En effet, on peut se demander jusqu'à quel point notre système d'écriture est pertinent pour rendre compte de toutes les variations et modulations possibles d'un énoncé à l'oral. La transcription oblige à faire des choix sur ce qu'on reporte ou non à l'écrit selon ce qu'on souhaite observer. Il est effectivement difficile de faire une transcription lisible et accessible au plus grand nombre qui rende compte de l'ensemble des niveaux linguistiques concernés et de tous les moyens de communications utilisés par les locuteurs·trices en interaction. La notion de choix implique donc de proposer une interprétation des données lors de la transcription, ce qui veut dire qu'on avance déjà une première analyse de celles-ci. Aussi, les récits oraux ne sont pas élaborés comme des textes écrits par les locuteurs. Transcrire consiste donc en partie à « forcer » des données issues de l'oral à revêtir les codes de l'écrit. Outre les difficultés pour transcrire les formes et phénomènes propres à l'oral, qu'on ne retrouve habituellement pas dans les textes écrits comme les pauses, les marques d'hésitations, les reformulations et reprises, la transcription des tournures syntaxiques que le caractère prescriptif de l'écrit interdit pose parfois question. Aussi, même sans discuter de la grammaticalité de l'énoncé, les simples phénomènes de

liaisons peuvent poser problème (exemple (8)). Comme le souligne Blanche-Benveniste (2010), étudier le langage oral confronte de fait le linguiste à un certain nombre de cas indécidables lors de la transcription.

(8) Adèle 8;04, G3, *Le Voleur de poule*
ENF20 après le renard il avait creusé un trou.
ENF21 l'ours i(l) voulait rentrer dedans mais i(l) s'est coincé.
%sit: bruits d'une classe qui revient de récréation et passe dans le couloir
ENF22 après le lapin **<il a> [=? i(l) l'a]** aidé à sortir.

Dans l'exemple ci-dessus (8), en ENF22, il est relativement difficile de déterminer s'il y a un pronom objet entre le pronom sujet et l'auxiliaire. En effet, d'un côté *aider* est censé être un verbe transitif direct, c'est-à-dire qu'il implique la présence d'un objet direct, ce qui laisse penser que [l] produit par Adèle juste avant l'auxiliaire corresponde à un pronom objet. Seulement, nous ne pouvons exclure que le phonème [l] puisse être la consonne finale du pronom personnel sujet *il*. Dans ces cas d'indécidables, le principe que nous nous sommes fixé a été de reporter ni plus ni moins que ce qui perçu sans aucun doute dans la chaîne parlée en vue de l'analyse à venir. La transcription laisse apparaitre l'éventuelle interprétation alternative possible mais celle retenue pour l'analyse est la moins susceptible d'entrainer l'ajout d'un élément qui n'avait pas été produit par le locuteur ou la locutrice.

Malgré les problématiques liées à la transcription susmentionnées, il est impossible d'étudier le langage enfantin sans transcription comme le soulignent à nouveau Christophe Parisse et Marie-Thérèse Le Normand (2007). L'important est donc probablement de se poser la question de la fonction des éléments problématiques à ce moment du discours et de l'échange et l'incidence sur les résultats à venir des différentes solutions qui s'offrent à nous pour faire les choix les plus satisfaisants pour la suite de l'analyse. Finalement, du choix du logiciel aux constats sur ses limites, la démarche de transcription écrite, si elle ne les détermine pas, aura au moins une incidence sur les résultats. La posture de transcripteur·trice nécessite donc de garder à l'esprit, qu'au cours de l'acte de transcription, des choix importants pour l'analyse des données sont potentiellement déjà en train d'être effectués.

3.2. Tests de lecture

Nous avons vu jusqu'alors comment ont été traitées les données linguistiques à travers la transcription des récits. Néanmoins, une large partie des données également recueillies pour cette étude relevaient de tests et d'entretiens qu'il ne s'agissait pas de transcrire mais desquels nous avons souhaité tirer des informations sur le développement de l'enfant afin de les croiser avec l'analyse des récits dans la partie suivante. Aussi, le test de lecture utilisé (Annexe IV) avait pour objectif de contrôler le passage de lecteur à non-lecteur et de mesurer la progression individuelle des enfants.

Le test de lecture issu du BAT-ELEM (Savigny, 1976), comme évoqué précédemment, se décompose en deux parties consacrées respectivement à la capacité à décoder des syllabes contenant des graphèmes de complexité croissante, ci-après appelée partie décodage, et à la mesure de l'aisance en lecture, ci-après appelée fluence. Dans la partie décodage l'enfant commence par une série de 20 syllabes présentées individuellement, les trois premières étant *i ; o ; u* et les trois dernières *rail ; poin ; yon*. 20 syllabes supplémentaires faisant apparaitre des graphèmes complexes ou peu fréquents parmi lesquels *cha ; joue ;den ; œil* ou encore *hop* sont ensuite à décoder mais cette fois-ci au sein d'un texte à propos d'un chat qui chasse une souris. Les enfants qui décodaient moins de 10 items dans la liste de syllabes n'étaient pas soumis à la lecture du texte. Enfin, lorsque l'enfant démarre la lecture du texte, c'est aussi la deuxième partie de celui-ci qui est mesurée, à savoir la fluence, puisque le temps de lecture du texte est contrôlé, en plus de vérifier que les items-cibles précédemment évoqués sont correctement décodés.

Ainsi, l'épreuve de lecture permettait l'obtention de deux résultats différents : un score en décodage et un autre en fluence. Le premier correspondait à un score sur 40 selon le nombre d'items de la liste et du texte correctement décodés. Le second correspondait à un indice de fluence obtenu en multipliant le temps de lecture par le nombre d'erreurs sur l'ensemble du texte. Le score obtenu en fluence décroissait donc au fur et à mesure des progrès en lecture. Bien que le manuel de passation précise que l'enfant, jusqu'au niveau CE2, ne peut obtenir tous les points à la partie décodage sans comprendre ce qu'il lit, notamment pour les items *œil, hop* ou *qui* dans le mot *coquine* par exemple (Savigny, 1976), ce test n'évalue pas la compréhension en lecture. Cela dit, notre étude s'adressant également à des enfants non-lecteurs·trices ou débutant l'apprentissage de la lecture, un test de compréhension n'était pas le plus à même de rendre compte des capacités précoces de lecture. Le BAT-ELEM était en effet plus à même d'observer l'évolution individuelle à partir du même test à chaque fois pour l'étendue d'âges observée.

3.3. Tests logico-mathématiques

La passation des différents tests logico-mathématiques a fait l'objet d'enregistrements afin de reporter les scores *a posteriori* de façon à ce que l'expérimentatrice reste disponible pour transmettre les consignes à l'enfant dans le respect des cahiers de passation et surtout écouter ses réponses. Ces enregistrements n'ont donc pas été transcrits, ils servaient seulement à éviter que les enfants ne se sentent évalués par une adulte qui prenait des notes lors d'activités qui leur étaient pourtant présentées comme des jeux. Les Matrices Progressives (Raven, 1981) utilisées lors des sessions en début d'année scolaire se composaient de trois séries de douze matrices de difficulté croissante valant chacune un point, les enfants obtenaient donc un score sur 36.

L'échelle de développement cognitif (Chevrie-Muller et al., 1984) était notée, quant à elle, sur 20 points. L'épreuve de classement était notée sur 4, un point était donné à chaque fois que l'enfant identifiait le critère de classement et un point supplémentaire lui était accordé s'il·elle avait identifié et expliqué les trois critères. La sériation de bâtons pouvait aussi rapporter jusqu'à 4 points si l'enfant réussissait d'emblée à aligner les bâtonnets selon leur taille après que l'adulte lui a montré la marche à suivre en positionnant les trois premiers sur le bord de la table, peu importe la technique adoptée ou les tâtonnements observés. 2 points étaient récoltés si l'enfant avait besoin que l'adulte ne lui explique ou indique la marche à suivre (*« tu dois les ranger du plus petit au plus grand pour former un escalier »*) et seulement 1 point s'il·elle formait un escalier avec les bâtons mais que la base n'était pas alignée sur la table. La conservation des masses rapportait jusqu'à 6 points, l'enfant obtenait 2 points à chacune des trois transformations successives de la boule de pâte à modeler s'il·elle était capable confirmer qu'il y avait toujours la même quantité et d'expliquer pourquoi. Enfin, pour la conservation des longueurs, l'enfant obtenait 6 points s'il·elle parvenait à expliquer que le fil blanc était toujours plus long que le rouge une fois présenté en zig-zag et seulement 1 point si, pour fournir cette explication, il avait besoin de manipuler le fil blanc pour reformer la ligne initiale.

Le dernier test de l'année scolaire élaboré par nos soins et comprenant une épreuve d'inclusion et une autre consacrée au rapport au temps pouvait rapporter jusqu'à 15 points. L'épreuve d'inclusion a été évaluée en s'inspirant des critères de notation de l'EPC et de la passation de cette épreuve en particulier dans l'UDN (Meljac & Lemmel, 1999), l'enfant avait 6 points s'il·elle répondait d'emblée que les animaux étaient plus nombreux que les chats et qu'il·elle parvenait à expliquer que la catégorie *animaux* regroupait les chats et les chiens. Il·elle obtenait 2 points s'il·elle donnait la bonne réponse sans parvenir à l'expliquer et 1 point s'il·elle ne réussissait qu'avec l'étayage de l'adulte. Ce dernier cas correspondait aux situations où l'enfant commençait par répondre que les chats étaient plus nombreux que les animaux et que l'adulte lui demandait de recompter les chats puis les animaux et de répondre à nouveau à la question. Quant aux questions sur le rapport au temps, l'enfant obtenait un point par bonne réponse. Ainsi, la connaissance des jours de la semaine rapportait jusqu'à 2 points si l'enfant savait ce qu'il y a après le mardi et avant le vendredi, idem pour les mois de l'année et pour savoir si ses 10 ans et ses 2 ans constituaient le futur ou le passé. Pour ce qui est de l'âge des parents, cela pouvait rapporter 2 points également, en cas de monoparentalité, l'expérimentatrice demandait à l'enfant s'il·elle pensait que ses 10 ans à elle étaient dans le passé ou dans le futur pour pouvoir atteindre les 2 points. Enfin, la capacité à estimer la durée du trajet pour venir à l'école rapportait 1 point.

4. Le codage et l'analyse du corpus

Le codage des expressions référentielles au sein du corpus a été effectué via le tableur *Excel*. La grille de codage est inspirée de celle utilisée pour le projet ANR DIAREF[15]. Le tableur fait correspondre tous les énoncés des participant·es en lignes avec un ensemble de métadonnées et de descriptions linguistiques formelles et fonctionnelles qui constituaient autant de colonnes de la grille de codage. Les métadonnées comprennent l'ensemble des informations non-linguistiques relatives aux enfants (nom, âge, niveau scolaire), à la situation (numéro de session, support utilisé) ainsi que les résultats aux tests de lecture et de développement cognitif relatifs à chaque session. Ainsi l'ensemble de ces informations pouvaient à tout moment de l'analyse être reliées aux énoncés produits et mises en parallèle avec les usages linguistiques des enfants. Dans les sous-sections suivantes, nous verrons d'abord comment les différentes formes utilisées pour référer aux entités dans les histoires ont été décrites et catégorisées. Nous présenterons ensuite les catégories d'analyse utilisées pour le codage des fonctions syntaxiques et discursives des expressions référentielles. Nous finirons par décrire le codage de la concurrence dans le récit. Ce système de codage permet à la fois une description de la concurrence véhiculée sur le support et une analyse de la relation aux antécédents et aux concurrents dans le discours pour chacune des expressions référentielles identifiées. Les catégories d'analyses ont fait l'objet d'un accord inter-juge au moyen de la méthode du Kappa.

Les analyses statistiques consistant à effectuer des comparaisons sur l'usage des expressions référentielles selon les groupes d'âges préétablis ou les niveaux scolaires ont été fait au moyen d'ANOVA à facteur contrôlé sur rangs, aussi appelés test de Kruskal-Wallis. En effet, ce test permet de contrôler la variance sur plus de deux groupes, y compris si ces derniers sont hétérogènes en nombre de participant·es et d'observations. Pour analyser les relations entre le choix des formes dans certains contextes et le développement des niveaux de lecture et de développement cognitif, des corrélations de Spearman ont été effectuées. Enfin, en conclusion de la partie suivante, dédiée aux résultats, un modèle mixte a été utilisé pour mesurer le poids de l'ensemble des facteurs influençant le choix des expressions référentielles dans les récits. Les statistiques ont été faites sous R.

4.1. Description des formes

Les expressions référentielles utilisées en récit ont d'abord été catégorisées sur la base de diverses caractéristiques formelles, grammaticales et fonctionnelles.

[15] « L'acquisition en dialogue des expressions référentielles : approches multidimensionnelles », projet ANR (Programme "Enfants et enfance") coordonné par Anne Salazar Orvig. (Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3)

Pour rappel, l'analyse se limitait à une liste de référents prédéfinie à partir des histoires, les expressions référentielles relevées ici correspondent donc à un ensemble fini de référents dont la mention est attendue dans tous les récits ou presque. le codage des expressions référentielles a été effectué en distinguant les formes (pro)nominales utilisées de façon isolée de celles incluses dans des constructions complexes (les formes incluses dans un dislocation par exemple). Le choix de considérer séparément les formes simples et les formes en construction se justifie par des critères pragmatiques, et plus précisément leur usage en discours. Effectivement, un syntagme nominal plein (déterminant + nom) ne revêt pas tout à fait la même fonction s'il est doublé d'une reprise pronominale immédiate que s'il apparait seul (*le petit garçon il regarde sa grenouille vs. Le petit garçon regarde sa grenouille*) (Ashby, 1988; Lambrecht, 2001b). De même les structures clivées de type *il y a X qui* ou *c'est X qui* au sein desquelles est inséré un syntagme nominal ont des effets particuliers en discours (Hedberg, 2000; Lambrecht, 2001a), notamment quand elles sont utilisées en introduction (Ingold et al., 2005; Jullien, 2008, 2014). Enfin, les constructions clivées ou disloquées peuvent être construites à partir d'une forme pronominale ou d'un syntagme nominal plein. C'est pourquoi nous avons choisi de les distinguer en tant que catégories particulières. Les formes relevées ont donc été regroupées selon six grandes catégories.

Ainsi, la première catégorie de formes identifiée regroupait les syntagmes nominaux pleins composés d'un ensemble déterminant + nom à l'exclusion de ceux inclus dans une construction clivée ou disloquée susmentionnées. Cette catégorie est parfois abrégée sou l'étiquette NOM dans la suite de l'étude et dans les figures. Les dislocations à droite ou à gauche impliquant un nom ou le recours à un pronom tonique, indéfini ou numéral du type *les trois ils sont en train de manger* constituait une deuxième catégorie abrégée DISLO dans les figures. À un second niveau d'analyse, nous pouvions déterminer quelle part de ces formes relevait d'une forme nominale ou pronominale pour l'ensemble des dislocations. Les constructions clivées (CLIV dans les figures) correspondaient à une autre des catégories d'analyse dans cette recherche. De la même manière, si elle constituait une catégorie générale, il était aussi possible de séparer les formes pronominales des formes nominales pour en faire une analyse plus détaillée. Les pronoms personnels clitiques (de troisième personne essentiellement puisqu'il s'agit de discours narratifs) ont été codés à part et son présentés sous l'étiquette PROPERS dans les figures. Les anaphores zéro comme alternatives à la présence d'un clitique du type *il se réveille et ø monte la colline* constituaient aussi une catégorie (considérées comme formes ZERO). Alors que les pronoms toniques, numéraux et indéfinis constituent une catégorie à part (étiquette AUTPRO). Ici encore, pour des raisons fonctionnelles, notre regroupement inclut dans cette catégorie des pronoms indéfinis ou des adjectifs indéfinis à fonction nominale dont le comportement grammatical et syntaxique s'apparente à celui d'un nom. En effet bien que les

occurrences de *l'autre* dans les deux exemples ci-dessous (9) & (10) fonctionnent comme un SN plein, mobilisant même le paradigme des déterminants, elles ne sont pas marquées par la même charge sémantique qu'un nom lexical. *L'autre* ne contribue pas à la catégorisation de l'entité comme le fait l'usage d'un nom. Pour ces raisons, nous avons choisi de réserver la catégorisation de NOM aux noms et aux adjectifs lexicaux (*la grande, la petite*) à fonction nominale permettant un étiquetage nominal des référents de par leur plus grande charge lexicale.

(9) Colin, 5;01, S2, *La Pierre*
ENF2 (il) y a un bonhomme qui fait tomber **l'autre**.
OBS3 oui !
ENF3 et **l'autre** fait tomber **l'autre**.

(10) Edgar, 7;01, S4, *One Frog too many*
ENF66 <et sur euh> [///] et le petit garçon i(l) les regarde.
ENF67 et la petite grenouille s'amuse sur la grosse grenouille.
ENF68 **les autres** rigolent.

Chaque fois que la forme impliquait la présence d'un déterminant, soit les syntagmes nominaux pleins au sens grammatical, qu'il s'agisse des noms, ou d'adjectifs et d'indéfinis à fonction nominale, celui-ci était codé. Les catégories utilisées pour les déterminants étaient au nombre de trois : les définis (DET DEF), les indéfinis (DET INDEF) et les autres types de déterminants (AUT DET) regroupant les possessifs, les numéraux et les démonstratifs. Le cas échéant, nous étions en mesure de déterminer la part de chaque sous-type de déterminant dans cette grande catégorie. Aussi, pour les syntagmes nominaux pleins, nous avons identifié la présence d'ajouts adjectivaux ou de types complément du nom ou proposition relative.

L'accord inter-juge du codage des formes s'élève à 97,56% (Kappa 0,973) et il est de 97,97% (Kappa 0,970) pour les déterminants.

Le codage de la fonction au niveau syntaxique consistait à déterminer si l'expression référentielle apparaissait en position sujet ou dans une autre position par rapport au verbe (non-sujet). L'accord inter-juge pour les fonctions syntaxiques est de 99,35%. (Kappa 0,990).

4.2. Codage des fonctions discursives

Ensuite les expressions référentielles utilisées ont été identifiées comme relevant, soit de la référenciation première du référent dans le récit, soit d'une seconde mention. Les secondes mentions, correspondant à toutes les mentions subséquentes du même référent dans le discours, ont été codées selon diverses modalités. Soit la seconde mention a été considérée comme étant à proximité de l'antécédent si elle se trouvait à moins de cinq énoncés d'écart. Soit la seconde mention consistait davantage en une réactivation dans la mesure où elle se trouvait à cinq énoncés d'écart ou plus de son antécédent. La limite de cinq énoncés correspond à une valeur arbitrairement définie

pour contrôler la distance des reprises. Néanmoins, l'échelle s'inspire des travaux de Givón (1983, 1993) qui contrôle la forme des reprises selon le nombre d'énoncés d'écart. Entre deux et trois énoncés d'écart, les formes pronominales sont largement privilégiées(Givón, 1983, 1993). À sept énoncés d'écart environ et jusqu'à quinze, Givón observe que les reprises sont presque systématiquement des syntagmes nominaux pleins. Cela dit, il s'agit de moyennes et le détail de ses résultats indique que c'est à partir de 5 énoncés d'écart que la proportion de présence de formes nominales augmente significativement. Étant donné le fort potentiel concurrentiel des stimuli imagés utilisés dans notre recherche, nous avons donc fait l'hypothèse que la distance associée à la présence de concurrent(s) dans le discours entraineraient nécessairement une forte présence de formes nominales dès cinq énoncés d'écart, y compris chez l'enfant. C'est pourquoi nous avons traité ce type de secondes mentions à part. Les auto ou hétéro-répétitions ont aussi été codées à part afin de les sortir de l'étude. En effet, une expression référentielle incluse dans un énoncé ou un bout d'énoncé consistant à réitérer une prise de parole précédente ne participe pas à la construction de la chaîne référentielle autant qu'une seconde mention. Enfin, dans certains cas, la mention de l'objet de discours était en fait sollicitée par l'expérimentatrice lors de questions ou de reprises étayantes. C'est le cas dans l'exemple (11). Au moment des retrouvailles avec la grenouille dans la *Frog, Where are you?*, Luca semble identifier la grenouille initialement perdue en ENF64. Il demande alors confirmation à l'adulte qui reprend l'objet de discours en répétition puis par un pronom interrogatif invitant l'enfant à être plus explicite. Celui-ci répond alors en ENF66 par un syntagme nominal « ben la grenouille ». Ainsi, cette expression référentielle a été identifiée comme une réponse et pas une seconde mention choisie spontanément par l'enfant pour étoffer la chaîne référentielle en question.

(11)Luca, 4;05, G1, Frog, Where are you?
ENF64 euh mais en fait c'est lui !
%com: ENF pointe la grenouille
ENF65 hein ?
%com: ENF se tourne vers OBS
OBS69 c'est lui **qui** ?
ENF66 ben **la grenouille** !
OBS70 bah la grenouille mh+mh !
ENF67 <c'était> [//] <c 'est> [///] il était elle !

Finalement, afin d'étudier plus finement les effets stricts de la concurrence sur le choix des formes, notre analyse se limite aux premières mentions et aux secondes mentions à proximité de l'antécédent. En effet, lors des réactivations, les questions de concurrence se posaient finalement moins que celles des effets de la distance. En d'autres termes, les formes dans cette catégorie étaient presque systématiquement fortes, peu importe les caractéristiques locales (formes, fonction syntaxique, degré de proximité) et globales (statut du référent dans l'histoire) de l'expression

référentielle en concurrence. Les secondes mentions à proximité offraient davantage de variété selon ces critères, c'est pourquoi nous avons choisis de nous focaliser sur elles. Pour finir, deux cas de coréférence partielle ont été codées à un second niveau des secondes mentions : les fusions et les partitions. Le premier phénomène consiste à regrouper deux référents animés ou plus au sein d'une même expression référentielles alors que les partitions, consistent à dissocier une entité précédemment mentionnée au sein d'un groupe.

Le codage de la position dans le discours a aussi été soumis à un inter-juge et révèle 91,76% d'accords (Kappa 0,841). pour le codage de l'ensemble des cinq catégories présentées ci-dessus. Mais on peut supposer qu'il est encore plus élevé pour ce qui concerne seulement la distinction entre premières et secondes mentions retenues dans notre analyse.

4.3. Codage de la concurrence

Pour chaque expression référentielle renvoyant à des animés, la concurrence à laquelle était soumise le référent était codée à la fois au niveau discursif et au niveau du support imagé.

Au niveau de leur macrostructure, l'ensemble des histoires ont été découpées en séquences selon le nombre de personnages en présence. Les changements de décor ainsi que chaque arrivée ou départ d'un personnage entrainait une nouvelle séquence. Les différentes séquences faisaient donc potentiellement varier le degré de concurrence véhiculé par les images. Dans plusieurs études, le contrôle de l'effet de la complexité référentielle d'une histoire en termes de nombre de référents à discriminer se limite à comparer le choix des formes selon la présence d'un seul concurrent sur l'image (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Serratrice, 2013). Ici nous souhaitions réellement observer si le nombre de référents avait un effet, la variété de nos supports imagé nous permettant en effet d'aller plus loin qu'une catégorisation binaire en termes de présence et absence de concurrent. Ce facteur a été contrôlé au moyen d'un système de codage en trois catégories. Soit le référent était le seul animé sur l'image et la concurrence s'exerçant sur lui était alors considérée comme FAIBLE. La présence simultanée de référents inanimés sur le support ainsi que les potentiels concurrents dans le discours font qu'il est difficile de considérer que les animés apparaissant seuls sur l'image ne sont soumis à aucune concurrence. C'est pourquoi la concurrence s'exerçant sur ce référent à ce moment de l'histoire est étiquetée comme FAIBLE. Le degré de concurrence supérieur correspondait à la présence simultanée de deux animés sur l'image ou la séquence d'images et correspondait à une concurrence dite HAUTE. Enfin trois référents animés sur la même image correspondait à un degré de concurrence considéré comme TRÈS HAUT. Le degré de concurrence au sein de chaque séquence

variait donc selon le nombre de référents. Ainsi, chaque image était identifiée selon le degré de concurrence qu'elle véhiculait.

Un ensemble de codages a permis d'identifier les caractéristiques de de l'antécédent. La forme et la fonction de l'expression référentielle antécédente étaient codées selon les mêmes principes que l'expression référentielle elle-même (*cf.* Chapitre III4.1 ci-dessus). La relation à l'antécédent a aussi été codée selon sa distance avec l'expression référentielle analysée. Trois catégories ont été définies : l'antécédent se trouvait être soit dans le même énoncé, soit dans l'énoncé précédent ou à plus d'un énoncé d'écart. La mention d'un concurrent entre deux mentions subséquentes a également été relevée et codée selon sa forme et sa fonction syntaxique. Le codage de la distance à l'antécédent révèle 95,69% d'accords inter-juges (Kappa 0,922).

À partir de ces différents codages, une catégorisation binaire de la relation à l'antécédent a été faite consistant à décrire si l'expression référentielle était discursivement en CONTINUITÉ ou en ALTERNANCE avec l'antécédent. Les contextes de CONTINUITÉ correspondaient soit aux situations où l'expression référentielle apparaissait dans la même fonction syntaxique et à proximité directe de son antécédent (le même énoncé ou l'énoncé précédent), soit aux situations où la mention entrainait un changement de fonction par rapport à l'antécédent mais qu'elle apparaissait immédiatement après lui (c'est-à-dire le fait de passer directement de non-sujet postposé au verbe à la fonction sujet préposée d'un énoncé à l'autre). A l'inverse, les expressions référentielles en ALTERNANCE apparaissaient lorsqu'un autre référent animé mentionné entre l'antécédent et l'expression référentielle en question occupait la même fonction syntaxique que celle-ci. L'ALTERNANCE concernait aussi les cas de changement de fonction par rapport à l'antécédent qui n'apparaissaient pas immédiatement après. L'inter-juge de la distinction entre continuité et alternance s'élève à 91,4% d'accords (Kappa 0,870).

* * *

Cette étude regroupe ainsi 54 participant·es enfants suivis pendant deux années scolaires. 324 récits ont été obtenus au sein desquelles 15 630 expressions référentielles ont été codées. Les enfants ont été répartis sur trois groupes d'âges selon leur niveau scolaire au moment de l'entrée dans l'étude (MS, GS et CP). Six sessions de recueil de récits ont été effectuées auxquelles étaient associés un contrôle régulier du niveau de lecture et des tests de développement cognitif. Nous pourrons ainsi observer les effets du niveau de lecture et des capacités de raisonnement sur le choix des formes à un niveau longitudinal et développemental.

Grâce à l'utilisation de supports imagés variés, un nombre important de facteurs inhérents aux histoires peut être considéré pour l'étude des phénomènes influençant le choix des formes dans les récits d'enfants. En effet, les différentes histoires présentent des référents animés variés, tantôt animaux, tantôt humains, parfois même en concurrence les uns avec les autres. Aussi, le statut des référents dans les histoires laisse apparaitre différents niveaux d'implication des personnages dans l'intrigue permettant de contrôler le traitement particulier des héros en récit. Enfin, les similitudes entre les personnages aussi bien au niveau de leurs caractéristiques physiques que de leur statut dans l'histoire permettra d'analyser finement les effets des histoires et des référents qui les composent. De même que les différences de statuts et d'apparences entre les personnages dans certaines histoires permettra de croiser les facteurs influençant le choix des formes à plusieurs niveaux d'analyse pour en considérer le poids.

Les analyses consisteront à adopter un regard à la fois transversal, comparant les conduites de récits des enfants selon leur âge et leur niveau scolaire, et longitudinal grâce à l'étude de l'évolution des récits sur presque deux ans. Dans la partie dédiée aux résultats, nous commencerons par nous consacrer à l'analyse des premières mentions. Nous proposerons ensuite une description des usages en seconde mention selon les divers facteurs locaux (relations à l'antécédent et aux éventuels concurrents) et globaux, correspondant aux différents effets du support et des référents, qui pourraient impacter le choix des expressions référentielles par les enfants dans les différentes histoires. Dans un troisième chapitre, nous observerons les effets des facteurs externes au discours, que sont le niveau de lecture et la réussite aux tests de développement cognitif, sur le maniement des chaines référentielles. Nous partirons d'usages spécifiquement observés au cours des deux premiers chapitres pour explorer leur fréquence au regard de l'évolution du niveau de littéracie et des capacités de raisonnement.

PARTIE III – RÉSULTATS

Chapitre V – Les premières mentions dans le récit (p.143)

Chapitre VI Mentions subséquentes et gestion de la concurrence (p.189)

Chapitre VII Influences croisées des facteurs externes et internes au discours (p.253)

Chapitre V – Les premières mentions dans le récit

Dans ce premier chapitre de résultats, nous nous focaliserons sur les récits d'enfants élaborés à l'école sans aide de l'adulte pour proposer une première description du choix des expressions référentielles en première mention. Sous l'étiquette de première mention, nous regroupons toutes les occurrences où un référent est exprimé pour la première fois de manière absolue dans le récit et posé sous le focus attentionnel des interlocuteurs. Nous n'aborderons pas ici les cas où un référent découlant de la mention d'une autre entité est exprimé de façon isolée pour la première fois. Ce chapitre sera ainsi dédié à l'expression du caractère nouveau des différents référents, le choix des formes pour le marquer et le cas échéant des déterminants choisis pour actualiser les syntagmes nominaux utilisés dans ce contexte discursif. Nous commencerons par une comparaison des résultats entre les groupes d'âge, session par session, proposant ainsi une analyse transversale des conduites narratives des enfants sur les différents supports imagés proposés. Puis nous adopterons un regard longitudinal pour observer l'évolution des conduites au fil des six sessions pour chaque groupe, avant de proposer une analyse mixte mêlant observations transversales et longitudinales. Selon les études, la question de la référence première à une entité dans le récit chez l'enfant revêt des implications et des points de vue différents. Pour Hickmann, (2002) et Karmiloff-Smith (1981, 1985), le marquage du caractère nouveau implique le recours à un syntagme nominal indéfini comme marque locale d'introduction dans le discours. Pour d'autres, l'enjeu dans l'introduction des référents en récit chez le jeune enfant réside davantage dans l'utilisation de formes fortes comme des syntagmes nominaux pleins, c'est-à dire composés a minima d'un déterminant et d'un nom, plutôt que de formes pronominales plus problématiques pour l'identification de la référence (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; Hughes & Allen, 2013; Mazur-Palandre & Jisa, 2012). En effet, un pronom en première mention permet difficilement l'identification du référent si l'interlocuteur·trice bénéficie de peu de connaissances partagées sur le discours en construction. De fait, lors de la première mention, les référents bénéficient systématiquement de peu d'accessibilité, ce qui nécessite d'utiliser des formes fortes pour les mobiliser en discours (Ariel, 1991; Chafe, 1994; Givón, 1993; Gundel et al., 1993). Malgré cette légère divergence de conceptions sur ce qui constitue une forme adaptée à la présentation d'un nouveau référent en discours, les résultats de ces différentes études s'accordent autour du fait que, plus les comparaisons concernent des enfants jeunes, plus les différences inter-âges dans l'usage des expressions référentielles sont importantes (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Après 6 ans, les conduites sont davantage stabilisées pour l'introduction des référents et s'avèrent proches de l'adulte (Schimke et al., 2020). Les données

étudiées ici portent sur des enfants de 4-6 ans en début d'étude jusqu'à 6-8 ans à la fin. En premier lieu, nous pouvons prédire que les enfants d'âge préscolaires, et en particulier celles·ceux qui n'auraient pas atteint les 6 ans, produiront des récits davantage marqués par des formes faibles en première mention que leurs pairs d'âge scolaire ne le font. Chez les enfants plus grand·es de 6-8 ans, on s'attend à une prédominance de formes fortes. Ainsi, les variations entre les niveaux scolaires au sein de cette période d'âge se situeraient plutôt dans l'usage de syntagmes indéfinis pour exprimer le caractère nouveau, par opposition aux syntagmes nominaux définis davantage adaptés aux secondes mentions. Aussi, d'un point de vue transversal, nous formulons d'une part l'hypothèse que les différences inter-âges seront plus importantes lors des premières sessions qu'à la fin du suivi. Les enfants d'âge préscolaire présentant des conduites plus divergentes de celles d'enfants légèrement plus grand·es que les conduites d'enfants d'âge scolaire ne divergeraient de celles des adultes (Hickmann, 2002; Kern, 1997). D'autre part, le développement longitudinal devrait indiquer de plus grands changements au-delà de 6 ans dans la capacité à exprimer la référence à un nouvel objet de discours, qu'entre 4 et 5 ans pour les mêmes raisons.

1. Observations transversales

Pour chaque session, tous les enfants ont été soumis à la même histoire, la comparaison des groupes d'âges session par session confronte ainsi les différents récits sur la base du même support à chaque fois, limitant l'impact des spécificités liées à celui-ci sur les différences observables. Comme indiqué dans la partie précédente, lors de la première session, l'ensemble des enfants a raconté *Frog, Where are you?*, lors de la deuxième session, *La Pierre* a été soumise à tous les enfants, suivie de *Cubitus* en troisième session. La deuxième année de suivi s'est ouverte sur *One Frog too many* en session 4, puis les enfants ont raconté *les Triplés* en session 5 pour finir par *Le Voleur de poule* lors de la sixième et dernière session de suivi. La présentation des résultats en première mention pour chaque histoire reprend ainsi cet ordre de passation, sans préjuger des similitudes ou non dans la distribution des formes en fonction des histoires. Nous procèderons à des regroupements d'histoires sur la base de leurs caractéristiques communes dans un second temps, lors de la discussion.

1.1. *Frog, Where are you?* (Session 1)

Lors de la première session, l'histoire racontée était la *Frog story*, la plus fréquemment utilisée dans les recherches sur les récits d'enfants (Bamberg, 1986; Berman, 1988; Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Kern, 1997 entre autres). Les enfants du groupe 1 étaient en Moyenne Section de maternelle, ceux du groupe 2 en Grande Section alors que les enfants du groupe 3 étaient en classe de CP.

1.1.1. Choix des expressions référentielles

À ce stade et pour cette histoire, le choix des expressions référentielles pour introduire un nouveau référent dans l'histoire montre très peu de différences entre les groupes d'âges comme la Figure 4 ci-dessous le laisse apparaitre.

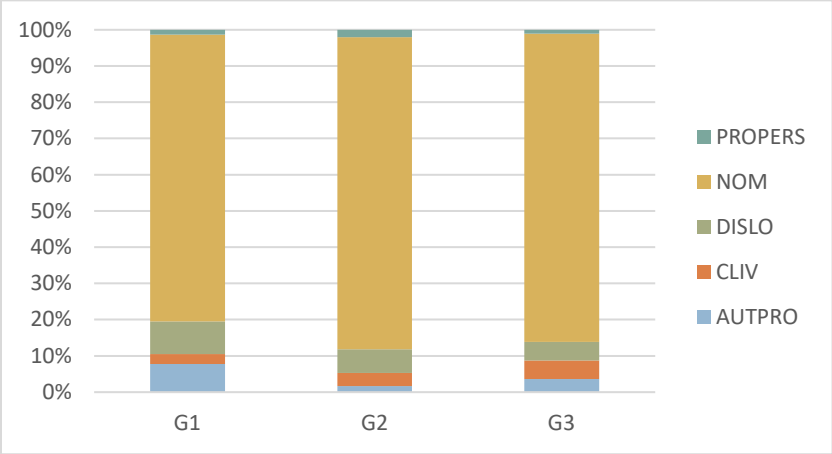


Figure 4 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *Frog, Where are you?* (n = 741)

Dans les trois groupes, les noms constituent donc la catégorie la plus fréquente en première mention, suivis de loin par les dislocations dont la proportion oscille entre 5 et 10% selon les groupes. Dans tous les groupes, les dislocations concernent majoritairement les personnages principaux. En revanche, à la différence des enfants du groupe 1, les enfants du groupe 3 produisent autant de clivées que de dislocations (autour de 5%), montrant éventuellement le caractère plus transitoire de leurs conduites, les clivées constituant une catégorie plus formelle et fréquente en français pour l'introduction de référents, et notamment chez l'adulte (Apothéloz, 1995; Hickmann, 2002; Jullien, 2014). Enfin, la part de pronoms personnels en première mention est très faible, y compris chez les enfants de maternelle.

Une simple tendance s'observe quant à l'usage de pronoms non clitiques, regroupés sous la catégorie « autres pronoms » (AUTPRO) composée à la fois des indéfinis, des numéraux, des pronoms personnels toniques, des pronoms démonstratifs ou encore relatifs et dont la proportion est un peu plus importante chez les enfants plus jeunes du groupe 1 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5{,}5$; $p = 0{,}06$). La comparaison des groupes deux à deux indique que la différence n'est significative qu'entre les groupes 1 et 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5{,}5$; $p = 0{,}02$). Ainsi, à l'instar des exemples (12) et (13) ci-dessous, les jeunes enfants tendent à utiliser légèrement plus de pronoms démonstratifs ou de pronoms personnels toniques pour introduire de nouvelles entités, inscrivant davantage leurs conduites en jonction avec la situation immédiate (Apothéloz, 1995; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985), ce qui est renforcé par les pointages dans nos deux exemples. Lesdits exemples laissent d'ailleurs observer que les formes

pronominales en première mention peuvent concerner aussi bien les entités inanimées, ce qui est le cas en (12), que les entités animées comme en (13).

(12) Amal, 4;05, G1
ENF10 après le chien en fait i(l) [/] <il a enfilé **ça**>.
%act: ENF pointe le chien qui rentre la tête dans le bocal

(13) Baptiste, 4;07, G1
ENF31 et il a peur de **lui.**
%act: ENF pointe le hibou

Si les comparaisons inter-groupes montrent peu de différences sur le plan quantitatif, une analyse plus qualitative du choix des formes selon le statut des personnages révèle des différences dans le maniement des personnages principaux. L'histoire racontée lors de cette session met en scène un garçon et un chien. Ces deux personnages principaux, présents sur toutes les pages de l'histoire, se retrouvent en conséquence souvent placés en position sujet préverbale dès leur introduction. Outre la grenouille, qui est présente dès le début avec les deux héros, les personnages secondaires apparaissent brièvement au fil des différentes pages. Les héros ayant déjà été introduits et repris dans le fil du discours lors de l'introduction des personnages secondaires, ces derniers se retrouvent souvent introduits en position postverbale d'énoncés à structure présentative ou dans lesquels les héros occupent le rôle de sujet. Ce phénomène est illustré par l'extrait de Colin ci-dessous où toutes les premières mentions sont indiquées en gras. Dans ce début de récit, seuls le garçon et le chien sont introduits en position préverbale sous la forme d'une dislocation. Les autres, qu'il s'agisse de référents animés ou d'objets inanimés, sont mobilisés au moyen de simples formes nominales non disloquées mais rarement actualisées au moyen d'un indéfini. Nous reviendrons sur les déterminants dans la suite de cette section. Toujours est-il que les syntagmes nominaux dominent alors que les formes pronominales sont très faiblement présentes dans les trois groupes, y compris chez les plus jeunes du groupe 1 dont l'âge moyen est de 4;06.

(14) Colin, 4;09, G1
OBS1 alors comment ça commence ?
ENF1 <le chi(en)> [/] **le chien** et **le bonhomme i(l)s** regardent **la grenouille**.
OBS2 0 [=! hoche la tête] d'accord.
[…]
ENF5 et la grenouille e(lle) [/] e(lle) [/] e(lle) [/] elle [/] <elle est> [//] e(lle) s'est enfuie.
ENF6 le bonhomme i(l) [/] i(l) [/] <i(l) veut> [/] i(l) veut mettre **des bottes de euh de sorcière**.
OBS7 ah ok.
ENF7 le chien regarde dans le [/] **le pot de miel**.
OBS8 d'accord.
[…]
ENF14 après i(l)s crient tous les deux de [///] dans **la forêt**.

OBS13 mh+mh.
ENF15 et (il) y a **des oiseaux** euh au [///] en haut.
OBS14 d'accord.
ENF16 hum le [/] le petit enfant regarde dans **le trou**.
OBS15 oui.
ENF17 le [/] le chien veut manger **les abeilles**.
OBS16 d'accord.
ENF18 et [/] et [/] et [/] et [/] et dans le trou y avait **un mammifère**.

La comparaison des formes utilisées selon le statut des personnages dans l'histoire ne révèle pas de différences importantes, si ce n'est une part plus importante de dislocations chez les enfants du groupe 1 lorsqu'il s'agit d'introduire les héros. Cette particularité est probablement liée au fait que, comme nous l'avons déjà dit, ces personnages sont plus souvent introduits en position sujet que ne le sont l'ensemble des personnages secondaires et les dislocations en première mention sont plus souvent des sujets grammaticaux que des compléments objets (De Cat, 2007; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997). Il s'agirait alors d'une part de la manifestation de l'impact de contraintes structurelles liées à l'organisation syntaxique des énoncés. D'un autre côté, cela révèle une conduite d'organisation textuelle consistant à réserver un traitement particulier aux personnages principaux, davantage mis en relief par leur mention en position sujet dès leur introduction. Kern (1997) relève d'ailleurs la même chose jusqu'à 5 ans pour cette histoire. En effet, dans les groupes des 3/4 ans et des 5 ans – qui correspondent globalement à l'étendue d'âge de notre groupe 1 – l'auteure relève que les dislocations constituent un peu plus de la moitié des introductions de personnages principaux en position préverbale. Alors qu'aux mêmes âges, les personnages secondaires, sont plus majoritairement présentés via des syntagmes nominaux postposés au verbe. À 7 ans, l'ensemble des personnages principaux et secondaires sont majoritairement introduits en position postverbale et les dislocations ont presque disparu des usages, même en position préverbale. Les personnages principaux présents dès les premières pages bénéficient ainsi d'introductions préverbales moins « adaptées » (Hickmann, 2002; Kern, 1997; Schimke et al., 2020), ou moins formelles que les standards du récit canonique, par rapport aux personnages secondaires arrivant en cours d'histoire. Cela rappelle également les remarques de De Weck (1991) qui a ainsi observé que chez les jeunes enfants jusqu'à 6-7 ans, les formes plus appropriées à l'introduction de nouveaux personnages se retrouvent plutôt en cours de récit qu'au début. Les personnages principaux étant souvent ceux présents en début d'histoire, ce phénomène confirme aussi la moindre sensibilité aux contraintes formelles et structurelles de l'expression du nouveau pour les personnages centraux dans d'autres histoires que la *Frog story*. Mais dans la perspective de la macrostructure du récit, c'est comme si, au fil de la production d'une séquence de discours, les enfants arrivaient davantage à se détacher du contexte immédiat pour choisir des expressions référentielles marquées par une certaine forme de cohésion textuelle. Dans le cas de

Frog, where are you?, la présence d'un nombre important de personnages secondaires qui n'apparaissent que brièvement favorise également leur mention en position postverbale. D'autant qu'on peut supposer qu'ils sont souvent mentionnés à travers le regard des héros (le chien et le garçon) de par leur mode d'apparition sur les images.

1.1.2. Choix des déterminants

Intéressons-nous maintenant à l'usage des déterminants dans le cadre des premières mentions (Tableau 4). Les différences entre les groupes sont assez minimes et concernent les déterminants définis (DET DEF dans le tableau) (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5 ; p = 0,05). Ces derniers sont globalement moins utilisés par les enfants du groupe 3 mais la différence n'est significative qu'avec le groupe 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5 ; p = 0,01). On relève une part importante de déterminants indéfinis (DET INDEF) dans tous les groupes, y compris chez les plus jeunes, ce qui parait surprenant et ne coïncide pas avec nos hypothèses initiales. En effet, ce résultat correspond à des conduites relativement formelles de la construction de la référence en récit qu'on observe rarement chez les enfants préscolaires qui utilisent généralement une plus large part de définis en première mention jusqu'à au moins 6 ans (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985).

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
G1	8,21%	42,05%	49,74%	195
G2	7,59%	50,63%	41,77%	237
G3	13,08%	36,92%	50,00%	260
Moyenne	9,83%	43,06%	47,11%	692

Tableau 4 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *Frog, Where are you?*

Cela dit, à cet âge, même si les enfants ne maitrisent pas pleinement l'expression du caractère défini et indéfini grâce au déterminant, ils sont déjà capables de l'utiliser dans des contextes ou des structures dans lesquelles l'adulte y recourt de façon systématique. C'est le cas dans les structures porteuses d'une fonction appellative qui dénomment l'objet de discours plus qu'elles n'en prédiquent l'existence (Karmiloff-Smith, 1985) à savoir les énoncés en *c'est un X* ainsi que les structures présentatives (*il y a un X*) qui ont pour fonction de poser l'existence de l'entité, ce qui entraine presque systématiquement le recours à un indéfini. La production d'un discours narratif étant une activité difficile pour les jeunes enfants de 4 ans (Colletta, 2004), il est possible que leurs énoncés, plus descriptifs que narratifs, en particulier en début de récit, entrainent des structures appellatives et présentatives. Néanmoins, ça ne signifie pas pour autant que ces enfants sont toujours capables de proposer un usage approprié au moyen d'un indéfini lors de la première mention d'une entité en dehors de ces structures. D'ailleurs, la part de définis et d'indéfinis presque

équivalente dans les groupes 1 et 2 montre le caractère encore peu stabilisé des conduites en ce qui concerne le choix des déterminants en première mention.

Ainsi, les récits de *Frog, Where are you?* ne révèlent pas beaucoup de différences inter-groupes. Ces premiers résultats semblent indiquer que les trois groupes d'enfants présentent des profils similaires pour ce qui est de la mention d'entités nouvelles en discours. À ce stade, nous pouvons poser différentes hypothèses : soit tous ces enfants se distinguent très peu car leurs capacités de récit s'apparentent à celles d'un niveau « maternelle », les plus grands entrant tout juste à l'école élémentaire, leur expérience du langage à l'école se résume principalement à celui utilisé en maternelle. Il est également possible que lors de cette première session, la découverte du cadre expérimental et les consignes et explications données aux enfants par l'expérimentatrice, à savoir qu'elle allait écouter leur façon de raconter des histoires au fil de l'année scolaire pour voir comment elles et ils parlaient de mieux en mieux en grandissant, ait entrainé une forme d'hypersurveillance chez ces derniers·ères, y compris les plus jeunes. Cela expliquerait alors leurs conduites d'introduction relativement formelles malgré leur âge. C'est d'ailleurs une interrogation partagée par Jisa et al. (2010) : en l'occurrence l'étude porte sur la promotion au rôle de topic d'entités précédemment introduites en position postverbale au sein d'un énoncé à proximité. Dans ce contexte discursif un peu différent, les auteures s'étonnent aussi de la faible proportion de dislocations chez les enfants francophones pour promouvoir un personnage au rôle de topic malgré les recherches précédentes sur le français (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Les auteures s'interrogent ainsi sur les effets de la tâche, probablement un peu scolaire, qui aurait pu entrainer une hypersurveillance dans le choix des formes orales. Enfin, une dernière hypothèse expliquant la faible variation entre les groupes lors de cette session pourrait être celle de la sensibilité aux caractéristiques de l'histoire. *Frog, Where are you?* présentant un nombre important de nouveaux personnages secondaires, les enfants pourraient ainsi être plus sensibles à l'expression du caractère nouveau des entités que dans une histoire qui consiste seulement à suivre les mêmes personnages durant tout le récit. La nature de l'écart entre nos résultats et les travaux pionniers (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985) sur lesquels la méthodologie du présent travail est en partie basée pourrait ainsi s'expliquer par les particularités des supports. En effet, la *Frog story* est plus complexe en termes de nombre de personnages que les courts supports créés à des fins de recherche mettant en scène 2 à 3 personnages sur un ensemble de 5 à 6 vignettes imagées (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Ceci dit, Kern (1997), qui a utilisé *Frog, where are you?* comme matériel pour sa thèse de doctorat, relève tout de même que les introductions de nouveaux personnages au moyen de pronoms sont relativement fréquentes chez les jeunes enfants préscolaires, ce qui n'est pas le cas dans nos données. Et si cette conduite a presque disparu à 7

ans, les introductions au moyen d'un SN plein précédé d'un déterminant défini perdurent encore à cet âge (Kern, 1997). Or, tous les enfants qui ont raconté cette histoire pour la présente étude avaient moins de 7 ans à ce moment du suivi. Les enfants de notre cohorte produisent ainsi davantage de formes adaptées à la présentation d'un nouveau personnage en récit que dans les recherches précédentes. Ils·elles présentent des capacités proches de celles de l'adulte pour poser un contenu discursif décontextualisé. Comme évoqué précédemment, cela peut résulter d'une hypersurveillance qui entraine l'utilisation fréquente de structures particulières impliquant la présence de syntagmes nominaux pleins et indéfinis. Dans ce cas, concernant les habiletés pragmatiques en construction chez l'enfant, cela ne serait pas encore tout-à-fait la manifestation de la maitrise précoce des formes à utiliser pour référer dans une séquence monologale comme le récit, mais plutôt la manifestation de la capacité à mobiliser des structures syntaxiques propres au genre discursif qu'est le récit.

1.2. *La Pierre* (Session 2)

La tendance est différente pour *La Pierre* qui présente des caractéristiques dissemblables à la *Frog story*.

1.2.1. Choix des expressions référentielles

Comme le montre la Figure 5, la part de noms s'est considérablement réduite dans tous les groupes et les pronoms personnels sont plus fréquemment présents, en particulier dans le groupe 1.

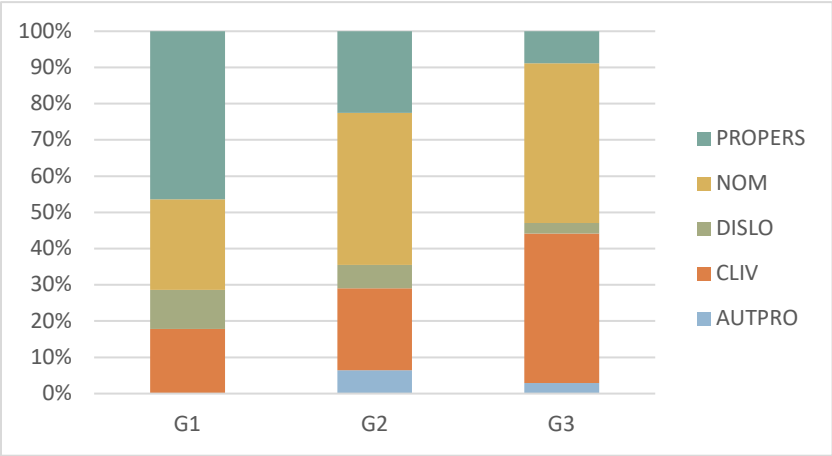


Figure 5 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *La Pierre* (n = 93)

La distribution des pronoms personnels dans cette histoire a d'ailleurs tendance à varier entre les groupes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,6 ; p = 0,06). On les retrouve massivement chez les enfants plus jeunes du groupe 1, ce qui fait significativement varier leurs conduites de celles des enfants du groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,6 ; p = 0,01). D'autre part, on relève

une part non-négligeable de structures clivées qui semble augmenter avec l'âge (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7$; $p = 0{,}03$).

D'abord, les enfants du groupe 3 produisent davantage de structures clivées que les enfants du groupe 1 pour introduire les personnages (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6{,}2$; $p = 0{,}01$) et, dans une moindre mesure, que ceux du groupe 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 3{,}2$; $p = 0{,}07$). Précisons aussi que la grande majorité de ces structures sont organisées autour d'un nom et pas d'un pronom. Sur l'ensemble du corpus, seules cinq occurrences impliquent un pronom au sein de la clivée. De plus, les enfants utilisent en majorité des pronoms indéfinis non présupposant qui conviennent à l'introduction d'un nouveau référent comme en (15).

(15) Marion, 6;08, G3
ENF2 (il) y a **quelqu'un qui** dit bonjour à son copain.

Au niveau grammatical, cette forme peut d'ailleurs être considérée comme un pronom indéfini à prédication nominale de par sa fonction et ses possibilités de commutation sur l'axe paradigmatique. En revanche, au niveau pragmatique, le pronom indéfini en première mention n'a pas pour effet de dénommer et catégoriser le référent dans le discours, ce qui constitue pourtant la fonction essentielle d'une introduction en récit selon Kern (1997). En ce sens, le choix d'un indéfini de ce type en première mention participe moins à la construction du récit qu'une forme permettant l'identification du personnage. Les syntagmes nominaux insérés au sein d'une structure clivée, en revanche, relèvent de conduites relativement formelles comme vu précédemment car ils participent à identifier, nommer et caractériser un référent mentionné pour la première fois dans le récit, et ce au moyen d'une construction présentative en *c'est/il y a* (Jullien, 2014). Ainsi, pour cette histoire, nos résultats s'accordent davantage avec ceux des études antérieures en ce sens que les jeunes enfants de 4 ans utilisent plus de pronoms personnels en introduction que leurs pairs d'âge scolaire d'une part (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997). Parallèlement à cela, la présence de syntagmes nominaux insérés au sein d'une structure présentative augmente au fil des années.

Même si la méthodologie diffère de la nôtre, ces résultats vont dans le sens de ceux de Jullien (2008) avec cette même histoire chez des enfants répartis sur quatre groupes et dont l'âge est compris entre 4-5 ans et 10-11 ans. En effet, celui-ci relève que lorsque l'interlocuteur est jugé « profane », sans connaissances sur l'histoire, les enfants utilisent plus de structures présentatives clivées en *il y a*. Pour rappel, même si nous n'avions pas la possibilité de mobiliser un·e second·e expérimentateur·trice que l'enfant pourrait assurément juger comme profane dans notre protocole, l'expérimentatrice laissait supposer qu'elle l'était en disant à l'enfant qu'ils·elles allaient « découvrir une histoire ensemble ». Or, nous observons une augmentation progressive des clivées du type de celles décrites par Jullien dans notre protocole également lors de l'introduction des deux garçons

dans cette histoire. Cela montre les capacités plus importantes des enfants du groupe 3 à exprimer le caractère nouveau des personnages que chez les enfants du groupe 1. Aussi, Jullien relève chez les enfants de 4-5 ans une nette tendance à favoriser les introductions en position préverbale par rapport aux restes des groupes, en particulier avec les enfants de 8-9 ans et plus. Cela s'apparente aussi à la tendance des enfants du groupe 1 qui privilégient les pronoms sujets de troisième personne dans notre étude, à la différence de ceux du troisième groupe qui préfèrent les noms plus souvent postverbaux et les clivées qui, dans la démarche méthodologique de Jullien, sont des introductions postverbales. Dans une étude ultérieure (De Weck & Jullien, 2013), la catégorisation des formes proposée par les auteur·es permettent à nouveau d'effecteur des rapprochements avec nos données. La part de structures présentatives en *il y a* ou *c'est* tende effectivement à augmenter entre 6-7 ans et 10-11 ans chez les enfants tout-venant, comme nous l'observons entre 4-5 ans et 6-7 ans dans nos données. Aussi, dans cette étude, les enfants semblent encore utiliser massivement des formes pronominales en introduction à 6-7 ans pour cette histoire. Avec 30% de formes pronominales en introduction, il semblerait même que ce recours soit plus important que dans nos données pour le même groupe d'âge (moins de 10% de pronoms dans le groupe 3). Effectivement, même si le codage de De Weck et Jullien regroupe toutes les formes pronominales dans l'absolu, y compris celles incluses dans des structures clivées ou des dislocations – ce que ne présente pas la Figure 5 – nous n'arrivons jamais à un tel pourcentage de formes pronominales dans les sous-types de clivées ou de dislocations produites au sein du groupe 3. En revanche, les enfants légèrement plus jeunes du groupe 2, avec 20% de pronoms clitiques (*cf.* Figure 5) et 42% de formes pronominales au sein de leurs clivées, présentent des conduites relativement proches des résultats de De Weck et Jullien avec les groupes d'enfants les plus jeunes. La familiarisation plus grande avec les images dans le protocole de De Weck et Jullien a peut-être entrainé un renforcement des conduites déictiques consistant à s'appuyer sur le support, ce qui expliquerait la plus grande fréquence de pronoms dans leurs données portant pourtant essentiellement sur des enfants plus âgé·es. En effet, dans notre protocole, les enfants racontaient les images au fur et à mesure qu'ils·elles les découvraient. Malgré la légère variation avec nos résultats dans l'usage des pronoms, les résultats de De Weck et Jullien confirment, comme les nôtres, que cette histoire suscite un fort recours aux formes pronominales chez les enfants de tous âges en dépit de leurs capacités à différencier les référents pour d'autres types d'histoires (Bamberg, 1986; Kern, 1997).

1.2.2. Choix des déterminants

Aussi, pour *La Pierre*, lorsque les enfants utilisent une expression référentielle composée d'un déterminant et d'un nom, que ce soit au sein d'une dislocation, d'une clivée ou d'une expression référentielle sans reprise pronominale immédiate, on observe cette fois une tendance chez les

enfants les plus jeunes du groupe 1 à utiliser plus de déterminants définis et moins d'indéfinis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,3 ; p = 0,06 pour les deux catégories) que dans les deux autres groupes.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
G1	28,57%	21,43%	50,00%	14
G2	9,52%	0,00%	90,48%	21
G3	25,93%	3,70%	70,37%	27
Moyenne	20,97%	6,45%	72,58%	62

Tableau 5 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *La Pierre*

Si au niveau statistique, les différences intergroupes restent assez ténues, cette tendance se rapproche des observations faites dans les études antérieures s'intéressant au choix des déterminants (Karmiloff-Smith, 1981). Les enfants des groupes 2 et 3, en moyenne âgés de 5;08 et 6;10, utilisent davantage d'indéfinis, ce qui peut s'avérer surprenante par rapport aux études de De Weck et Jullien susmentionnées. En effet ces deux groupes produisent respectivement 90,48% et 70,37% d'indéfinis alors que les études sur plus grands groupes avec la même histoire semblent indiquer un moindre recours aux déterminants indéfinis à 6-7 ans (autour de 60%) (de Weck & Jullien, 2013; Ingold et al., 2005). Cela résulte peut-être de la plus grande utilisation de structures clivées nominales dans nos données pour les mêmes âges.

1.3. *Cubitus* (Session 3)

Le récit de la planche de bande dessinée de *Cubitus* constituait la dernière session de la première année scolaire de suivi.

1.3.1. Choix des expressions référentielles

À l'instar de l'histoire de *la Pierre*, dans l'histoire de *Cubitus* les pronoms personnels sont plus fréquemment utilisés dans les groupes d'enfants préscolaires (groupes 1 et 2) (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 7,8 ; p = 0,02) (Figure 6). Les enfants du groupe 3 utilisent très peu de pronoms personnels, (3%). Dans les deux autres groupes on en relève un peu plus de 10%, ce qui rend les différences de chacun des groupes d'enfants préscolaires significatives avec le groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,3 ; p = 0,01 pour le groupe 1 et Khi² = 6,9 ; p = 0,008 pour le groupe 2).

Cet observation rejoint les remarques de Préneron et al. (1995) qui, avec ce même support, ont comparé l'usage de la référence dans les récits d'enfants non-lecteurs atteints de dyslexie avec des enfants tout-venant de même âge et d'âge préscolaire. En effet, les non-lecteurs, qu'ils·elles soient d'âge préscolaire ou souffrant d'une pathologie de l'écrit, produisent significativement plus

d'introductions de référents au moyen de formes pronominales s'appuyant sur la situation immédiate en récit. Là où les enfants atteints d'un trouble lexique présentent cette conduite pour toutes les histoires ou presque, les non-lecteurs préscolaires le font davantage avec *Cubitus* étant donné la disposition du référent isolé sur l'image initiale (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995).

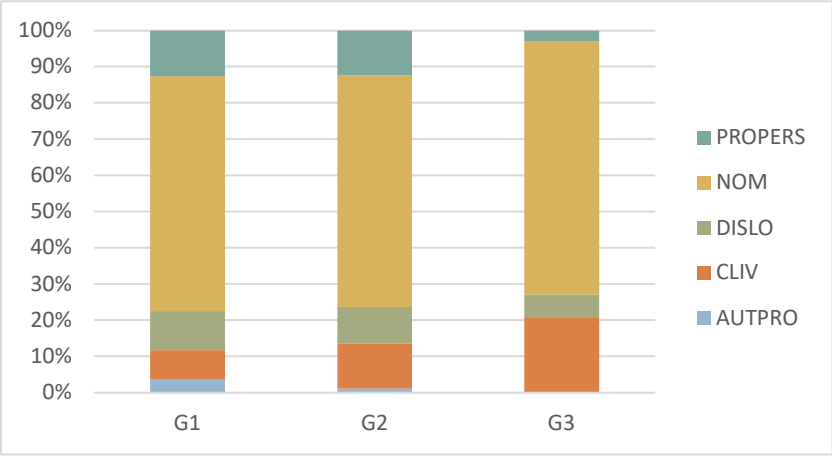


Figure 6 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *Cubitus* (n = 296)

Un autre écart inter-groupe significatif lors des conduites d'introduction concerne l'usage des structures clivées (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 6,8 ; p = 0,03). La Figure 6 montre aussi que, conformément aux hypothèses initiales, le groupe 3 se distingue des deux groupes d'enfants plus jeunes en utilisant davantage de structures présentatives de type clivée pour présenter les personnages (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 6 ; p = 0,01 avec le groupe 1 et Khi²= 3,4 ; p = 0,06 avec le groupe 2). Ce phénomène est illustré par Driss dans l'exemple ci-dessous, celui-ci utilise successivement deux structures clivées en début de récit pour introduire les deux protagonistes.

(16) Driss, 7;05, G3
ENF1 ben euh en fait c'est un [/] **un ours euh qui [/] qui** se prépare à sauter <dans la> [/] dans la piscine.
ENF2 ensuite après <(il) y a un> [/] (il) y a un [/] **un poisson qui** est derrière lui.

1.3.2. Choix des déterminants

Comme le montre le tableau ci-dessous, l'usage des déterminants dans le récit portant sur Cubitus est similaire entre les trois groupes. Malgré une légère baisse des déterminants définis au profit des indéfinis au fil des trois groupes, les différences entre les trois groupes sont trop faibles pour considérer une baisse significative des syntagmes nominaux définis en première mention.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
G1	14,13%	48,91%	36,96%	92
G2	14,47%	46,05%	39,47%	76
G3	15,38%	39,56%	45,05%	91
Moyenne	14,67%	44,79%	40,54%	259

Tableau 6 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *Cubitus*

La distribution des formes définies et indéfinies reste très partagée dans tous les groupes, ce qui laisse supposer que les enfants n'ont pas encore acquis la distinction pragmatique entre ces formes.

1.4. Discussion sur les usages au cours de la première année de suivi

Avant de présenter les résultats obtenus pour les histoires suivantes, arrêtons-nous un instant sur la confrontation des observations concernant les trois histoires présentées jusqu'ici.

1.4.1. Choix des expressions référentielles

Pour *Frog, Where are you?*, les conduites d'introduction des référents pour les trois groupes ne vont pas dans le sens de nos hypothèses initiales. En effet, le choix des expressions référentielles diffère très peu entre les groupes et relève même de conduites assez avancées pour des enfants de cet âge, avec très peu de formes pronominales et une nette domination des formes fortes composées d'un syntagme nominal plein. Alors que les deux histoires suivantes confirment davantage nos hypothèses initiales, à savoir plus de formes pronominales chez les plus jeunes, les récits des enfants du groupe 3 se singularisent en utilisant plus de structures clivées. En revanche, au cours des trois premières sessions de suivi, nous ne pouvons conclure à des différences dans l'usage des déterminants adaptés à la présentation d'informations nouvelles chez les enfants de 4-7 ans (la moyenne d'âge du groupe 1 en session 1 étant de 4;06 et de 7;01 dans le groupe 3 en session 3 pour rappel). Ainsi, avec *La Pierre* et *Cubitus*, une partie de nos hypothèses sont confirmées mais pas avec *Frog, Where are you?*. Aussi, les enfants du groupe 1 étant encore relativement jeunes pour produire un récit monogéré avec très peu d'étayage de l'adulte, nous avions supposé que l'intensité des variations inter-groupes diminueraient au fil des sessions. Ce n'est finalement pas ce que nous observons et dans cette étendue d'âges, les conduites narratives fluctuent plutôt d'un support à l'autre que linéairement entre les sessions comme le présupposaient nos hypothèses initiales. Le type d'histoire à raconter semble davantage influencer les conduites narratives des enfants de maternelle et nouvellement scolaires que la trajectoire développementale de leurs capacités de discours croissantes ne semble avoir d'incidence dans cette période.

En effet, si des similitudes allant à l'encontre des observations pour la *Frog story* apparaissent entre les récits de *La Pierre* et de *Cubitus*, c'est probablement en partie parce que ces deux supports

présentent des traits communs en termes de complexité référentielle qui les font différer du livre *Frog, where are you?*. D'abord, *La Pierre* et *Cubitus* présentent moins d'entités inanimées que la *Frog story* et cela pourrait expliquer la plus forte fréquence de formes pronominales, les entités inanimées étant rarement exprimées au moyen d'un pronom en récit, en particulier au moment de leur introduction, que ce soit chez l'enfant ou chez l'adulte (De Weck, 1991; Fukumura & van Gompel, 2011; Vogels et al., 2019). Ensuite, en tant qu'histoire imagée, *Frog, Where are you?* peut paraître plus complexe du fait du nombre important de référents animés à mobiliser pour la raconter. En effet, dès l'ouverture, trois personnages se retrouvent en concurrence de par leur présence simultanée sur la même page. Puis, dans la suite du récit, une myriade de personnages nouveaux apparaissent au fil des pages et leur introduction nécessite de gérer la concurrence avec les référents précédemment introduits et toujours perceptibles sur l'image. Dans *La Pierre*, on a seulement deux référents animés et un inanimé : la pierre[16]. Le degré de concurrence perçu sur les images est donc moins important que celui véhiculé par les images de *Frog, Where are you?*. Dans *Cubitus*, le héros est présenté seul sur la première image, puis s'ajoute un petit poisson et ensuite un autre, plus gros. Les images introduisent donc successivement les nouveaux personnages et le degré de concurrence perçu est graduel et pas important d'emblée comme avec la *Frog story*. D'ailleurs les introductions de personnages au moyen d'un pronom personnel dans *Cubitus* concernent le héros dans plus de 80% des cas comme l'illustre l'exemple (17) ci-dessous. Léandre utilise un pronom personnel pour Cubitus lors de la première image puis choisit une construction clivée pour le personnage du petit poisson ensuite. Il semblerait donc que les enfants, même à l'âge de 4 ans, présentent une certaine sensibilité à la complexité de l'histoire selon le nombre de référents impliqués dans la trame événementielle.

(17) Léandre, 6;08, G3
ENF1 là **i(l)** plonge dans l'eau.
OBS1 mh+mh.
ENF2 i(l) [///] (il) y a **un poisson qui** l(e) mord.

Au sein des études utilisant des supports similaires à *La Pierre* et à *Cubitus*, à savoir une courte séquence imagée mettant en scène deux à trois référents animés (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020), les auteures ont contrôlé l'impact du mode de présentation des référents animés sur le plan graphique. Dans ces études, les différents supports imagés visaient à tester d'une part si le fait qu'un personnage apparaisse seul sur une image renforce sa mention au moyen de formes faibles. D'autre part, il s'agissait de déterminer si

[16] Les enfants ne font référence à la pierre que de manière très ponctuelle. Seuls 13 enfants la mentionnent sur l'ensemble des 54 participant·es du corpus. *La Pierre* est ainsi le seul récit de l'ensemble des six sessions pour lequel la grande majorité des enfants n'a mentionné que des animés.

l'identification d'un personnage en tant que héros avait un effet sur sa première mention. Dans ces études, le protocole expérimental consistait ainsi à soumettre les enfants à au moins deux types de supports distincts : l'un mettant en scène un personnage clairement identifiable comme le héros et apparaissant seul sur la première image, l'autre s'articulant autour de deux ou plusieurs personnages qui sont plus difficiles à discriminer selon leur différence de statut dans l'histoire et qui n'apparaissent jamais de façon isolée sur une image. Dans ce dernier cas, l'égalité de traitement des référents sur l'image entraine une moindre utilisation de formes pronominales en introduction que dans les histoires avec un héros clairement identifiable (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). À l'inverse, la présence isolée d'un personnage sur l'image initiale lui confère une forte accessibilité référentielle (Ariel, 1991; Arnold, 2010), ce qui permet davantage de mentions par le biais de formes faibles sans que celles-ci ne soient ambiguës dans le discours. Or, ce phénomène ne se retrouve pas dans nos données : la vignette initiale de la bande dessinée de *Cubitus* représente le personnage principal seul en train de nager avant que ne s'ajoute un référent : le petit poisson. Pourtant, cela n'a pas entrainé plus d'introductions au moyen d'un pronom personnel dans les récits relatifs à cette histoire que dans ceux de *La Pierre*, qui présente pourtant les deux personnages sur un plan d'égalité. Au contraire, les récits de *La Pierre*, en particulier chez les plus jeunes, ont entrainé une part non-négligeable de pronoms personnels en première mention. On peut ainsi se demander si, au-delà du statut dans l'histoire, le côté « en miroir » des personnages dans *La Pierre* ne constitue pas une difficulté supplémentaire pour désambiguïser la référence aux personnages chez les jeunes enfants de 4-5 ans. En effet, les courts supports dans les études susmentionnées, lorsqu'ils mettent en scène deux animés humains, correspondent à la modalité où le héros est clairement identifiable à la différence de *La Pierre*. De plus, on notera qu'il s'agit de discriminer des animés humains marqués par des traits distinctifs évidents puisqu'il s'agit souvent d'individualiser un héros enfant par opposition à des personnages secondaires adultes (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Alors que dans les histoires où les personnages sont à égalité de statut il s'agit souvent d'animaux d'espèces différentes (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002), la distinction des référents en discours par le biais d'un étiquetage nominal est ainsi beaucoup plus aisée, et de fait peut-être plus intuitive pour les enfants, que lorsqu'il s'agit d'introduire successivement deux garçons très similaires. En effet, quand il s'agit d'introduire un référent humain, par opposition à des animaux, alors le recours à un étiquetage nominal constitue possiblement une capacité plus facilement acquise pour lever les ambiguïtés que le recours à des SN complétés d'ajouts nécessaires à discriminer deux référents semblables. Aussi, la dimension empathique due à la présence de référents enfants sur l'image entraine peut-être plus de difficultés chez nos jeunes participant·es à

produire un discours en disjonction avec le contexte immédiat, ce qui se manifeste par un recours massif aux formes pronominales clitiques.

Il s'agit pour l'instant de suppositions sur les facteurs impactant le choix des expressions référentielles en première mention sur la base de nos premières observations. Il est donc nécessaire d'approfondir ces questions avec l'analyse des trois autres récits à venir, mais la diversité des conduites offertes par les trois premiers supports présentés pendant le suivi oblige à revoir nos hypothèses initiales. Récapitulons ainsi nos premières pistes pour expliquer l'incidence développementale assez relative que les récits concernant ces trois supports nous laissent observer. Ainsi nos pistes d'exploration pour les sections à venir combinent des considérations sur le nombre de référents à gérer en même temps, les traits sémantiques du référent-cible par rapport à ses concurrents et son statut dans l'histoire. Le nombre de référents pourrait effectivement être identifié comme une marque de complexité par les enfants et expliquer le faible usage de formes faibles lors de la session avec la *Frog Story*. Une grande quantité de traits communs entre deux animés pourrait poser des difficultés à l'enfant et expliquer que lors des introductions dans *La Pierre*, les enfants adoptent des conduites globalement plus proches de stratégies dites déictiques (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985), n'ayant peut-être pas les ressources linguistiques pour poser clairement la distinction entre les deux animés au moyen d'éléments linguistiques permettant une certaine cohésion. Enfin, un héros clairement identifiable comme tel sur la première image renforce sa mention par le biais de formes pronominales, qui plus est s'il est présenté seul, à l'instar de Cubitus (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Mcgann & Schwartz, 1988; Schimke et al., 2020). Cela constituerait une piste pour expliquer pourquoi les récits de *Cubitus* entrainent légèrement plus de formes pronominales en première mention que ceux de *Frog, Where are you?* (*cf.* Léandre dans l'exemple (17)).

1.4.2. Choix des déterminants

En revanche, il reste difficile de statuer sur la trajectoire développementale de la maitrise des déterminants au regard de ces trois histoires. Alors que *La Pierre* montre des différences inter-groupes sur des définis et des indéfinis, les formes utilisées sont assez similaires d'un groupe à l'autre pour *Cubitus* et *Frog, where are you?*. D'abord, les études, qu'elles portent sur des histoires courtes avec peu de personnages ou longues avec beaucoup de personnages, montrent plus systématiquement des difficultés chez les plus jeunes enfants d'âge préscolaire à utiliser les déterminants indéfinis de façon adaptée en discours (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Kern, 1997; Schimke et al., 2020). Notons cependant que, comme évoqué dans le paragraphe suivant, les récits de *La Pierre* se distinguent par

un fort recours aux formes pronominales qui ne nécessitent pas d'être actualisées en discours au moyen d'un déterminant. Les données récoltées au moyen de ce support offrent ainsi moins d'occasions d'observer le comportement des syntagmes nominaux réalisés minimalement au moyen d'un déterminant et d'un nom, les enfants eux-mêmes se donnant moins d'occasion de manipuler les articles dans cette histoire. De ce fait, on peut en déduire que les enfants utilisant des SN pleins dans l'histoire de *La Pierre* sont aussi ceux qui présentent déjà des capacités plus fines pour exprimer le caractère nouveau d'un référent dans le discours, lui attribuant plus systématiquement des formes fortes, peu importe la complexité engendrée par son mode de présentation graphique. La plus grande fréquence de formes nominales dans leurs usages lors de l'introduction de nouveaux référents permet peut-être à ces enfants une appréhension plus précoce de la distinction entre définis et indéfinis sur la base de leur fonction en discours. Cela dit, la maitrise de ces unités dont la fonction est purement pragmatique en discours montrent un développement très progressif voire instable. Comme beaucoup d'acquisitions linguistiques de l'enfant, la pleine maitrise des déterminants est longue et un usage adéquat dans un contexte ne signifie pas forcément que la forme et toutes ses facettes (phonologiques, morphologiques, grammaticales et pragmatiques) sont totalement connues et conscientisées pour tous les types de discours et dans toutes les situations (E. V. Clark, 2010; Karmiloff-Smith, 1981). Cela expliquerait en partie la grande variété dans l'usage des déterminants d'une histoire à l'autre.

1.5. *One Frog too many* (Session 4)

Lors de cette session, les enfants du groupe 1 sont désormais les seuls à être en maternelle, les enfants du groupe 2 font leur entrée en CP et les enfants du groupe 3 sont entrés en première année de cours élémentaire (CE1).

1.5.1. Choix des expressions référentielles

Avec la seconde *Frog story* (Figure 7), les résultats obtenus sont similaires à ceux de *Frog, Where are you?* alors même que les enfants se situent désormais dans le niveau scolaire supérieur. Ainsi, tous les groupes utilisent massivement des noms sans reprise immédiate (NOM) lors des premières mentions et les formes pronominales sont très rares. Cela dit, à la manière des tendances déjà observées pour les histoires précédentes, la part de structures clivées semble augmenter progressivement au fil des groupes, et ce, au détriment des dislocations dont la proportion s'amenuise entre le groupe 1 et le groupe 3. Les différences ne sont cependant pas significatives pour cette session mais ces deux catégories sont celles qui varient le plus d'un groupe à l'autre sur la Figure 7. La part de pronoms personnels, de noms et d'autres types de pronoms non liés est presque rigoureusement identique d'un groupe à l'autre pour chacune de ces catégories.

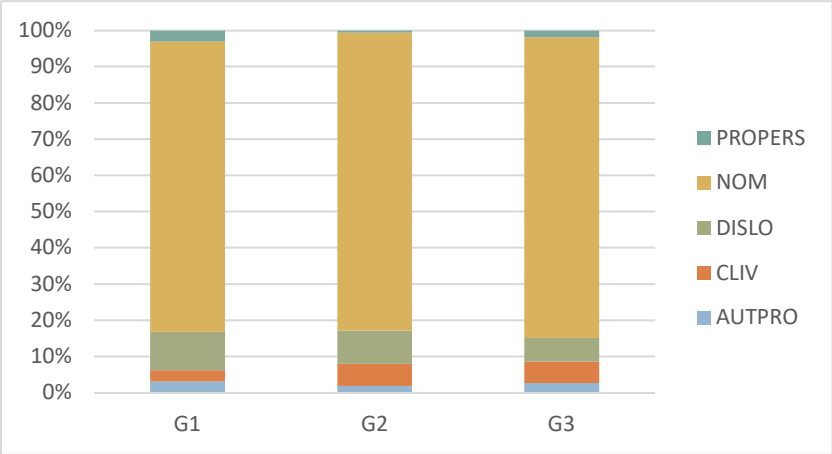


Figure 7 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *One Frog too many* (n = 476)

One Frog too many en tant que support imagé présente évidemment de fortes similitudes avec *Frog, Where are you?* : elle met en scène un héros animé humain et d'autres personnages principaux et secondaires non-humains. Sur les pages, les référents n'apparaissent jamais seuls ou à moins de deux sur l'image contrairement aux histoires des sessions 2 et 3. Sur le plan visuel, les référents se retrouvent donc systématiquement en concurrence avec un nombre important d'autres référents sur l'image. La session 4 confirme que chez les enfants, dès l'âge préscolaire et jusqu'à 7 ans et demi au moins (l'âge moyen du groupe 3 en session 4 étant de 7;05), le nombre de référents en présence sur la page constitue un facteur déterminant dans l'usage de formes adaptées à la présentation de référents nouveaux. La présence de beaucoup d'animés en concurrence les uns avec les autres incite davantage les enfants à recourir à des formes adaptées à la présentation d'informations nouvelles que lorsqu'ils·elles ne perçoivent pas un haut degré de concurrence sur l'image.

1.5.2. Choix des déterminants

Les enfants des trois groupes utilisant massivement des noms et des syntagmes nominaux par le biais des structures clivées et disloquées, il est intéressant ici d'observer leur usage des déterminants.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
G1	9,27%	37,09%	53,64%	151
G2	8,92%	29,94%	61,15%	157
G3	19,31%	37,24%	43,45%	145
Moyenne	12,36%	34,66%	52,98%	453

Tableau 7 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *One Frog too many*

Et en effet, si le choix des expressions référentielles en première mention ne révèle aucune différence inter-âge pour cette histoire, il en va différemment avec les déterminants, les enfants plus grands du groupe 3 se distinguant cette fois des deux autres groupes de par leur utilisation significative des autres types de déterminants (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,7 ;

p = 0,004) comme le montre le Tableau 7 (19,31% dans le groupe 3 et moins de 10% dans les deux autres groupes).

La différence entre les groupes pris deux à deux est significative d'une part entre les groupes 1 et 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 8,3; p = 0,003) et d'autre part entre les groupes 2 et 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,9; p = 0,008). L'ensemble des autres types de déterminants est, rappelons-le, hétérogène, regroupant les possessifs, les démonstratifs, les quantitatifs et les numéraux. Cependant, ce sont les déterminants possessifs qui sont les plus représentés au sein de cet ensemble pour cette histoire (environ 94% des occurrences dans le groupe 3, 88% dans le groupe 2 et 100% dans le groupe 1). De fait, si les enfants plus grand·es utilisent significativement plus de déterminants possessifs que les deux groupes d'enfants plus jeunes, cela signifie aussi qu'ils·elles intègrent davantage de références relationnelles dans leurs récits comme le montre la comparaison ci-dessous entre Kendrick (18) issu du groupe 2 et Lola (19) du groupe 3 racontant tous deux le début de l'histoire. Les enfants du groupe 3 tendent ainsi à recourir à des modes de référence plus variés et complexes, instaurant davantage de relations entre les personnages pour exprimer la référence à une entité pour la première fois en discours.

(18) Kendrick, 6;04, G2
ENF1 en fait c'est l'histoire d'un p(e)tit garçon.
ENF2 et il a **un** chien et **une** grenouille.
ENF3 +< et il a un cadeau d'anniversaire.

(19) Lola, 7;10, G3
ENF4 il l'ouvre et i(l) regarde c(e) qu'i(l) y a à l'intérieur.
OBS5 mh+mh.
ENF5 euh après il la présente à présente **sa** grenouille **sa** tortue et **son** chien

Les analyses statistiques révèlent également une tendance à utiliser de façon inégale les déterminants indéfinis selon les groupes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,8; p = 0,05), les enfants du groupe 2 y recourant le plus massivement avec 61,15%, à l'image de ce que fait Kendrick en (18). Mais c'est seulement entre le groupe 2 et le groupe 3 que cette différence s'avère significative (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,1; p = 0,01). Cela peut découler des remarques précédentes : les enfants du groupe 3 étant ceux qui utilisent le plus massivement les déterminants pour exprimer une relation avec un autre référent, ils recourent en conséquence moins au mode de référence indéfini correspondant à l'expression du caractère totalement nouveau et inconnu du référent. La différence avec le groupe 1 dans l'usage des indéfinis n'étant pas significative, on ne peut cependant pas conclure au développement de conduites plus formelles par l'émergence d'un recours plus systématique aux indéfinis qu'aux définis en première mention chez les enfants nouvellement lecteurs du groupe 2. Ainsi, le groupe 3 se distingue par l'usage du mode relationnel lors de l'introduction de nouveaux référents, instituant par la même un univers discursif fait

d'analogies beaucoup moins présent chez les plus jeunes. Cela dit, les enfants du groupe 3 réfèrent encore aux entités par le biais d'un déterminant défini en première mention dans les mêmes proportions que le groupe des plus jeunes (autour de 37%).

1.6. *Les Triplés* (Session 5)

Comme le montrent la Figure 8 et le Tableau 8, les enfants des groupes 2 et 3, respectivement en milieu de CP et milieu de CE1, présentent des conduites encore très similaires alors que les conduites des enfants du groupe 1 semblent diverger légèrement.

1.6.1. Choix des expressions référentielles

Les enfants du groupe 1 se distinguent en effet de par leur recours plus important aux pronoms personnels et un usage moindre des structures clivées au profit des dislocations. Ces différences ne sont cependant pas significatives.

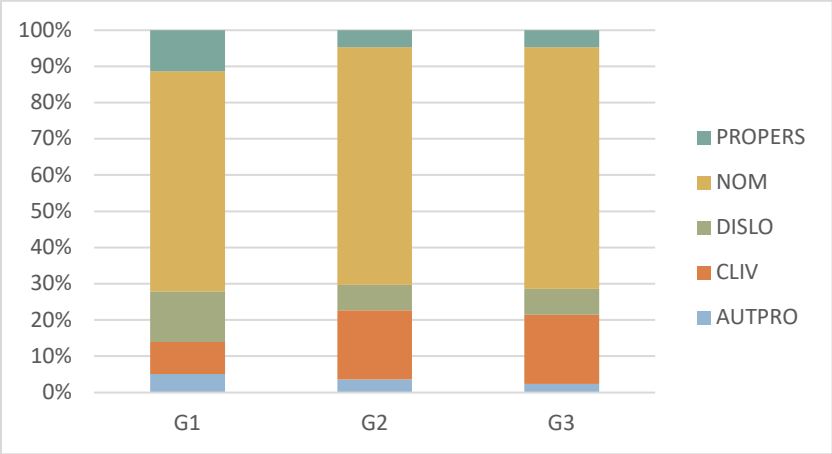


Figure 8 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *Les Triplés* (n = 247)

Étant données les similitudes de l'histoire des *Triplés* avec *Cubitus* qui présentent aussi un personnage isolé sur l'image initiale et un degré de concurrence progressif allant jusqu'à trois référents animés en simultané, on aurait pu s'attendre à une distribution des formes plus proche de celle observée en session 3. Pour rappel, les récits de *Cubitus* engendraient plus de pronoms personnels chez les plus jeunes enfants d'âge préscolaire alors que les enfants du groupe 3 en CP utilisaient plus de clivées. Sur la première image de la planche des *Triplés*, un seul des trois protagonistes de l'histoire est présent, ce qui, selon notre analyse des récits en session 3 et en accord avec les résultats obtenus par Hickmann (2002) concernant la *Horse story*, a pu renforcer les conduites consistant à utiliser un pronom en première mention pour le héros et a, de fait, augmenté la proportion de pronoms personnels en première mention dans les groupes d'enfants préscolaires. Ici, il ne semble pas que la ressemblance dans le mode de présentation du premier personnage sur l'image initiale ait entrainé les mêmes résultats. Aussi, à l'image de *La Pierre* en session 2 pour

laquelle nous relevions une part très importante de pronoms personnels en première mention chez les plus jeunes et en moins forte proportion dans le groupe intermédiaire, les personnages de cette histoire sont des référents humains avec des caractéristiques physiques communes. Le fait que nous ne retrouvions pas de recours important aux formes pronominales chez les mêmes sujets un an plus tard malgré la proximité avec l'histoire présentée en session 2 pourrait relever d'une incidence développementale sur laquelle nous reviendrons dans la prochaine section. Néanmoins, *la Pierre* pour laquelle nous observions une part plus importante de pronoms personnels, y compris chez les enfants du groupe 2 qui avaient alors approximativement le même âge que ceux du groupe 1 pour l'actuelle session, ne comprend que deux personnages alors que *Les Triplés* en compte trois. La piste du nombre de personnages en présence dans l'histoire pour expliquer la variété des conduites en première mention selon les histoires semble ainsi se confirmer et même prévaloir sur la difficulté engendrée par les caractéristiques communes aux trois personnages. Les enfants s'avèrent ici plus enclins à utiliser les formes fortes proportionnellement au degré potentiel de concurrence engendré par le nombre de référents sur le support imagé. En effet, 68,75% des introductions au moyen d'un pronom personnel dans le corpus concernent le garçon au vêtement jaune qui apparait en premier dans l'histoire, la fille ne représente que 31,25% des pronoms liés utilisés en première mention et le triplé en vert qui apparaitrait en dernier et s'ajoute à la présence et à la mention déjà effective des deux autres référents animés n'est quant à lui jamais introduit au moyen d'un pronom. Ainsi, plus la concurrence sur le support imagé est élevée, plus le nombre de formes faibles pronominales en introduction diminue à l'instar de l'exemple ci-dessous. Pablo introduit le garçon en jaune sans concurrent sur l'image avec un pronom personnel. Quand la fille arrive, il choisit un nom « sa sœur » pour l'introduire puis un pronom indéfini non présupposant complété d'un ajout spécifiant qu'il ne s'agit ni du garçon initial, ni de la fille pour introduire le dernier personnage arrivé « quelqu'un d'autre ».

(20) Pablo, 6;02, G2

ENF1 là **il** a l(e) doigt sur la bouche et i(l) s(e) demande c(e) qu'i(l) y a dans le frigo.
OBS5 hin+hin.
ENF2 et après **sa soeur** arrive.
ENF3 et il lui chuchote <<qu'on> [///] il faut qu'on ouvre <le f(r)i(go)> [/] le frigo> [=! discours rapporté].
[…]
ENF7 et d'un seul coup **quelqu'un d'autre** arrive.

Même si le garçon en jaune est présenté seul sur l'image initiale, ce support ne laisse pas apparaitre de héros clairement identifiable dans la mesure où les trois enfants de l'histoire collaborent ensemble à la même tâche. Notons en plus, qu'au moment du recueil, les aventures des *Triplés* de Nicole Lambert faisaient l'objet d'une adaptation à la télévision et qu'une partie des enfants

regardaient ce programme. Ces dernièr·es savaient ainsi qu'aucun·e des triplés n'a un statut supérieur aux deux autres qui pourrait en faire un héros, les trois sont à traiter comme les personnages principaux. Ce support n'est donc pas le meilleur pour creuser notre troisième piste de recherche quant au poids du statut des personnages dans l'histoire sur la forme utilisée lors de leur première mention.

1.6.2. Choix des déterminants

Comme pour *One Frog too many*, les différences inter-groupes dans l'usage des déterminants (Tableau 8) concernent ici ceux issus de la catégorie « autres » que les enfants de maternelle du groupe 1 utilisent très légèrement moins (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,8 ; p = 0,09). En effet, la différence est significative avec le groupe 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,2 ; p = 0,04) et, dans une moindre proportion avec le groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,1 ; p = 0,07) mais les conduites des enfants 2 et 3 sur ce type de déterminants ne diffèrent pas entre elles.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
G1	8,96%	55,22%	35,82%	67
G2	19,18%	32,88%	47,95%	73
G3	16,88%	40,26%	42,86%	77
Moyenne	15,21%	42,40%	42,40%	217

Tableau 8 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *Les Triplés*

Une fois encore, le passage en revue des sous-types de déterminants autres que les définis et indéfinis utilisés en première mention montre que, dans tous les groupes, ce sont essentiellement les déterminants possessifs qui sont concernés bien qu'ils ne représentent pas une proportion aussi élevée chez les plus jeunes (76% des déterminants autres) que dans les deux autres groupes (94% pour le groupe 2 et 91% pour le groupe 3). C'est donc à nouveau pour exprimer des relations entre les personnages que sont utilisés les autres types de déterminants chez les enfants d'âge scolaire comme Hélène dans l'exemple ci-dessous.

(21) Hélène, 6;04, G2
ENF1 hum là on voit un [/] <un pe(tit)> [/] un petit garçon.
OBS2 mh+mh.
ENF2 et là il est en train de regarder le réfrigérateur.
OBS3 <le réfrigérateur> [=! hoche la tête] ok !
ENF3 et là y a **sa** sœur elle vient.

1.7. *Le Voleur de poule* (Session 6)

On en vient à l'histoire présentée lors de la sixième et dernière session de suivi : *Le Voleur de poule* qui s'est tenue juste avant les vacances d'été de la deuxième année de suivi.

1.7.1. Choix des expressions référentielles

La distribution des expressions référentielles pour introduire les référents lors de la narration du *Voleur de poule* ne révèle pas de différence significative entre les groupes (Figure 9 ci-dessous). On trouve des résultats très proches des observations menées sur les *Frogs stories*, à savoir une large proportion de syntagmes nominaux pleins et une absence de pronoms personnels en première mention pour les groupes 2 et 3. Les enfants du groupe 1 y recourent également très rarement mais de façon inégale les uns par rapport aux autres. Avec ses nombreux personnages impliqués dans la trame événementielle et leur présence simultanée sur l'ensemble des pages et double-pages du livre, cette histoire présente des caractéristiques proches de celles utilisées lors des sessions 1 et 4 pour lesquelles les résultats sont si similaires. Elle nécessite en effet un recours à des formes fortes nominales pour distinguer les référents nouvellement introduits de ceux perceptibles visuellement sur l'image ou précédemment mentionnés et de fait, c'est ce qu'on observe chez tous les groupes.

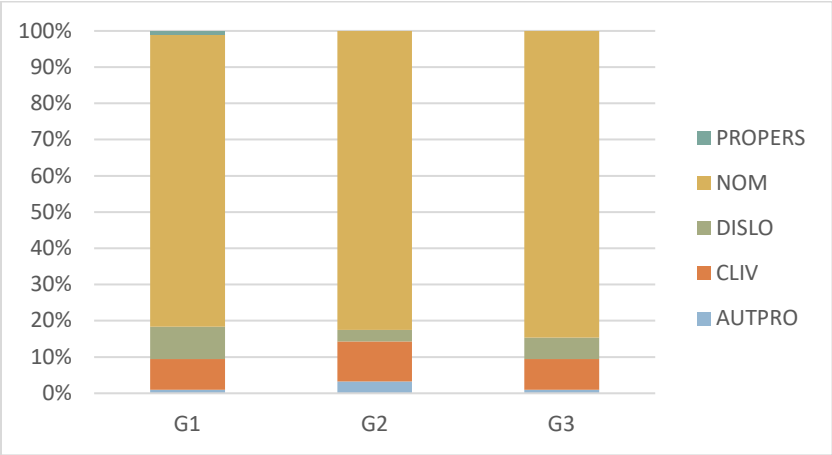


Figure 9 Choix des formes en première mention selon les groupes pour *Le Voleur de poule* (n = 631)

Aussi, si les résultats aux sessions 1, 4 mais aussi à la session précédente s'avèrent assez similaires à ceux de cette dernière session, c'est la seule pour laquelle aucun enfant d'âge scolaire n'utilise de pronoms clitiques de troisième personne en première mention. On trouve certes d'autres types de pronoms mais ces derniers sont présents en très faible quantité. Ainsi, que cela soit lié aux caractéristiques du récit à produire ou de l'âge plus avancé des participants, voire aux deux facteurs qui s'appliquent conjointement, la sixième et dernière session est marquée par une très faible proportion de formes pronominales en première mention à la manière de ce que l'on retrouve chez les locuteurs adolescents et adultes (Berman et al., 1994; Hickmann, 2002; Mazur-Palandre & Jisa, 2012).

1.7.2. Choix des déterminants

Parallèlement à la stabilité des conduites dans le choix des expressions référentielles qu'on observe entre les âges, le choix des déterminants montre de moindres capacités à exprimer le caractère nouveau d'une entité mobilisée pour la première fois en discours chez les enfants plus jeunes d'âge préscolaire. En effet, le Tableau 9 montre d'une part que les enfants du groupe 1 sont ceux qui produisent le plus de déterminants définis en première mention (42,72%) alors que les enfants des groupes 2 et 3 en produisent aux alentours de 30%. À l'inverse, les enfants des groupes 2 et 3 produisent plus de déterminants indéfinis en première mention (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 9,5$; $p = 0,008$), avec une différence significative entre les groupes 1 et 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7,9$; $p = 0,005$) ainsi qu'entre les groupes 1 et 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5,7$; $p = 0,01$).

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)l
G1	8,74%	42,72%	48,54%	206
G2	6,64%	31,75%	61,61%	211
G3	4,04%	32,83%	63,13%	198
Moyenne	6,50%	35,77%	57,72%	615

Tableau 9 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les groupes pour *Le Voleur de poule*

Ces résultats vont cette fois dans le sens d'une plus grande maitrise des propriétés des déterminants indéfinis au fil des âges car ces derniers sont de plus en plus systématiquement utilisés pour marquer le caractère nouveau des référents chez les enfants plus grand·es. Ainsi, contrairement aux hypothèses que nous avions initialement formulées, c'est davantage à la fin du suivi que des différences pragmatiques par nature dans l'usage des formes émergent. En effet, le choix des déterminants ne présente des différences entre les groupes d'âges qu'en fin de suivi, lorsque tous les enfants du groupe 3 ont passé l'âge de 7 ans.

1.8. Discussion sur les comparaisons inter-groupes

La grande variabilité de nos résultats selon les histoires racontées a tendance à nuancer légèrement certaines conclusions formulées au sein des études princeps qui comparent les conduites d'enfants d'âges différents sur la base d'un seul support ou de quelques supports imagés assez similaires en termes de nombre de référents animés à distinguer (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985).

1.8.1. Des formes globalement peu « adaptées » aux premières mentions

Karmiloff-Smith n'adopte pas la même méthodologie dans l'analyse des résultats et ne procède pas à un décompte précis des formes mais catégorise plutôt les récits sur la base de l'ensemble des

expressions référentielles qui composent celui-ci. Néanmoins, pour elle, l'enfant entre dans un nouveau stade quand il ne produit plus de formes strictement déictiques et cela s'observe notamment dans les premières mentions qui ne sont plus réalisées au moyen d'un SN défini ou d'un pronom mais plus systématiquement au moyen d'un indéfini (Karmiloff-Smith, 1985). Selon les supports qu'elle utilise en expérimentation, les capacités d'expression de la référence des enfants varient un peu mais globalement, elle observe toujours que les récits de niveau 2 caractéristiques du passage à ce nouveau stade sont produits majoritairement par des enfants de 6-7 ans (selon les types d'histoires, 60 à 90% des récits de niveau 2 sont produits par des enfants de ces âges). Or, si les formes fortes nominales sont majoritaires à tous les âges et pour toutes les histoires en première mention, l'ensemble de notre corpus laisse entrevoir des proportions assez faibles de recours aux déterminants indéfinis en première mention jusqu'à 7 ans. Le groupe 3 qui a pourtant 7-8 ans en fin d'étude continue de produire presque autant d'indéfinis que de définis jusqu'à un niveau avancé. Seule la dernière session avec *Le Voleur de poule* commence à laisser entrevoir une majorité d'indéfinis qui se dégagent dans ce contexte discursif avec 63,13% d'occurrences, ce qui ne correspond pas non plus à une immense majorité (*cf.* Tableau 9). Les enfants qui composent le corpus d'Hickmann (2002) aussi semblent présenter des capacités à exprimer le caractère nouveau au moyen d'un indéfini plus tôt dans leur développement puisqu'elle relève qu'à 4-5 ans, les résultats des enfants francophones avoisinent les 60% de formes adaptées en introduction alors que dans nos données, à ces âges-là, les enfants n'atteignent pas encore 50% d'indéfinis en première mention lorsqu'ils·elles utilisent un SN plein. Cela peut résulter de contraintes interactionnelles liées aux consignes et à la situation. En effet, Hickmann (2002) détaille les conditions dans lesquelles les récits ont été récoltés : les enfants ont raconté l'histoire à un·e interlocuteur·trice présenté·e comme ne connaissant pas l'histoire (et pas à l'expérimentatrice qui leur a donné les consignes et le matériel à raconter). De plus, chez Hickmann (2002), les enfants se situaient en face de la personne à qui ils·elles racontaient l'histoire et celle-ci était suffisamment loin pour que cette personne n'ait pas accès visuellement au support imagé. Dans le protocole expérimental de la présente étude, le partage du support avec l'enfant et le fait que la chercheuse assure à la fois le rôle d'expérimentatrice et d'interlocutrice a peut-être entrainé chez les enfants davantage de premières mentions s'appuyant plus sur les connaissances partagées dans la situation immédiate que sur le contenu du discours strictement. C'est d'ailleurs pour cela que dans l'étude de Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015), où les enfants sont un peu plus jeunes mais qui présente un protocole expérimental similaire au nôtre du point de vue du positionnement de l'expérimentatrice par rapport à l'enfant, les auteures relèvent plus de pronoms personnels et de SN définis en introduction à l'image de ce que nous avons relevé nous-même. Karmiloff-Smith (1985) aussi avait

opté pour un positionnement à côté de l'enfant mais son codage et ses analyses quantitatives ne revêtant pas le même aspect que les nôtres, les points de comparaison portant sur la quantification de la fréquence exacte des formes sont, de fait, plus difficiles à effectuer.

1.8.2. L'adaptation des conduites au support

Globalement, les présents résultats permettent de compléter, voire de nuancer certaines études antérieures en mettant en évidence la grande adaptabilité des conduites d'introduction des enfants au support qui leur est proposé. À l'aune de nos observations transversales, on ne peut pas affirmer que les enfants passent successivement du stade déictique à une phase thématique focalisée sur le héros avant d'atteindre le stade anaphorique (Karmiloff-Smith, 1985) au même moment pour tous les types de récits. Ils·elles sont effectivement plus précoces dans le recours à des formes adaptées lorsque les histoires comportent beaucoup de personnages que lorsque la concurrence n'émerge qu'avec des inanimés et/ou un seul référent animé. Aussi, si Hickmann (2002), tout comme Karmiloff-Smith (1985) se sont intéressées à l'effet du support en faisant varier le mode de présentation des personnages au sein du matériel expérimental proposé aux enfants, l'analyse de leur résultats ne tient compte ni du nombre de référents, ni des traits sémantiques de la catégorie à laquelle ces derniers appartiennent (humain ou non, anthropomorphe ou non, ressemblances avec les concurrents) comme étant des facteurs influençant le choix des formes. En plus de l'effet de la présentation séparée ou conjointe des référents en concurrence sur l'image dans le fait de recourir à des formes faibles en introduction, les similitudes ou au contraire les divergences de caractéristiques intrinsèques à ces derniers semblent également avoir un effet sur leur mention. Les humains ou personnages anthropomorphes semblent d'une part plus facilement faire l'objet de formes pronominales malgré leur mention en contexte d'introduction. D'autre part, les similitudes entre des animés humains semblent constituer une difficulté pour les introduire de façon distinctive : en témoigne la proportion de formes pronominales pour l'histoire de *La Pierre*. Si le mode de présentation du référent primait sur tous les autres facteurs dans le choix des formes en première mention, on aurait relevé plus de pronoms personnels dans les histoires qui commencent par mettre en scène un référent unique (*Cubitus* et *Les Triplès*) que dans *La Pierre* où, les deux garçons sont présentés d'emblée sur la première image. C'est donc un faisceau de facteurs dont la force varie selon les difficultés du support imagé qui influence le choix des premières mentions en récit chez l'enfant entre 4 et 8 ans. Cela montre que, même si à ces âges, leurs récits sont encore loin de ressembler à ceux qu'ils·elles produiront une fois adultes, leurs conduites narratives sont déjà marquées par une certaine flexibilité à s'adapter à des informations contextuelles et leur capacité à évaluer le degré de concurrence véhiculé par l'image pour adapter le choix de la forme. Cela témoigne de l'acuité de leurs représentations linguistiques à l'échelle du discours.

2. Observations longitudinales

En adoptant un regard longitudinal sur ces mêmes données, nous pouvons davantage appréhender la trajectoire développementale de la capacité à introduire de nouveaux référents en discours chez nos participant·es à un niveau plus individuel. Cela dit, comme démontré précédemment, chacune des six histoires racontées par les enfants constituent des trames narratives hétérogènes impliquant des entités variées du point de vue de leurs caractéristiques, de leur statut dans l'histoire mais aussi de leur nombre. L'hétérogénéité de ces histoires va de fait impliquer des différences d'une session à l'autre qu'on ne pourra pas seulement imputer au développement linguistique des enfants. Néanmoins, cela nous donnera l'occasion d'observer de façon précise leur sensibilité aux caractéristiques inhérentes à chaque support au fil de leur développement. D'après Hickmann (2002), le marquage explicite du caractère nouveau d'un référent introduit en discours constitue une acquisition lente et progressive. Si certains aspects de ce marquage sont présents dans le langage dès 4 ans, leur usage n'est pas systématique, voire anecdotique. Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que les premières mentions commencent à revêtir plus nettement des marques indiquant que le référent n'est pas connu par l'interlocuteur·trice et à 10 ans que la présence de ces marques se systématise (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Schimke et al., 2020). À l'aune de ces remarques et sachant qu'il a précédemment été relevé que les enfants de tous les groupes utilisent principalement des formes fortes en introduction dans la plupart des récits, les différences entre les sessions devraient davantage concerner l'usage des déterminants en tant que marqueur local de l'introduction des référents (Hickmann, 2002). Aussi, les enfants du groupe 1 n'étant âgé·es que de 6 ans en moyenne en fin de suivi, leurs conduites devraient être les moins affectées par des changements longitudinaux dans le marquage local de l'introduction des référents en comparaison avec les groupes 2 et 3.

2.1. Groupe 1

Commençons par observer les résultats session par session des participant·es du groupe 1. Entre la première et la dernière session de suivi, l'âge moyen des enfants de ce groupe est compris entre 4;06 et 6;00 et l'étendue d'âges représentée va de 4;01 à 6;04.

2.1.1. Choix des expressions référentielles

Le suivi longitudinal du groupe 1 ne montre pas de changements particuliers si on s'en tient à la comparaison entre la première et la dernière session (Figure 10). En effet, dès la première session, les enfants de ce groupe présentent des conduites d'introduction de nouveaux référents qui semblent relativement avancées par rapport aux descriptions des récits d'enfants du même âge dans différentes langues (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). Ils·elles

utilisent en grande majorité des formes fortes pour mentionner un référent pour la première fois (nom et, dans une moindre mesure, dislocations), conduites qui se retrouvent presque à l'identique en dernière session.

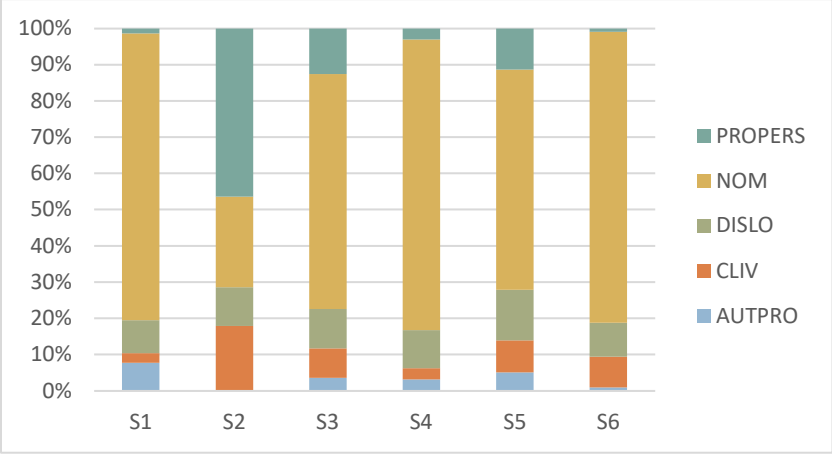


Figure 10 Choix des formes en première mention selon les sessions pour le Groupe 1 (n = 813)

Outre ces similitudes entre la première et la dernière session, il y a tout de même des différences dans l'usage des expressions référentielles d'une histoire à l'autre. Ces différences concernent surtout les pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 16,1 ; p = 0,0006) et les autres types de pronoms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 21,7 ; p = 0,006). D'abord les enfants du groupe 1 utilisent significativement moins de pronoms personnels en introduction lors des sessions 1, 4 et 6 où le recours aux formes pronominales est très rare voire accidentel. En effet, chacune de ces sessions prises individuellement montrent de fortes différences avec les sessions 2 et 3 dans l'usage des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 7,8 ; p = 0,005 entre les sessions 1 et 2 et Khi² = 7,7 ; p = 0,005 entre les sessions 1 et 3) (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,2 ; p = 0,01 entre les sessions 4 et 2 et Khi² = 4,8 ; p = 0,02 entre les sessions 4 et 3) (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 9,7 ; p = 0,001 entre les sessions 6 et 2 et Khi² = 9,6 ; p = 0,001 entre les sessions 6 et 3) alors que les différences avec la session 5 sont moins importantes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,1 ; p = 0,07 pour la session 1 et Khi² = 4,6 ; p = 0,03 pour la session 6). Ces différences intersessions donnent deux informations sur les capacités à introduire un référent en récit entre 4 et 6 ans. D'abord, cela confirme à nouveau la forte sensibilité à la nature de l'histoire. Les histoires avec moins de référents animés (sessions 2, 3, 5) entrainent en effet des conduites considérées comme plus déictiques dans la mesure où l'introduction des entités au moyen d'un pronom personnel témoigne d'un plus fort appui sur le *ici maintenant* que lors des sessions avec les *Frogs stories* et *Le Voleur de poule*. D'autre part, ces résultats commencent peut-être à indiquer une diminution des différences entre les deux types d'histoire puisque la session 5 se distingue moins fortement des autres que les sessions 2 et 3 dans l'usage des pronoms personnels. Même si les effets

de l'histoire continuent de s'exercer tout au long du suivi, ils s'appliquent moins fortement à la fin au profit de conduites plus stables allant vers une diminution progressive des formes pronominales en introduction, y compris pour une histoire courte avec des épisodes à plus faible potentiel concurrentiel comme *Les Triplés*. Néanmoins, la distribution des formes pour cette histoire reste très similaire à celle de *Cubitus* (*cf.* sessions 3 et 5 sur la Figure 10) et globalement, les différences ne sont pas significatives entre les sessions 2, 3 et 5, ce qui indique que le type d'histoire continue de motiver le choix des formes jusqu'à l'âge de 6 ans. Plusieurs des enfants qui choisissent d'introduire Cubitus au moyen d'un pronom personnel en session 3 sont aussi celles·ceux qui continuent de le faire en session 5 pour le garçon jaune présenté seul sur l'image initiale de *Les Triplés*. C'est le cas de Luca dans la série d'exemples ci-dessous qui présente Cubitus au moyen d'un pronom personnel sur l'image initiale (22), de la même manière qu'il présente le triplé devant le réfrigérateur (23)(24). Seulement, il choisit de ne pas faire de même entre ces deux sessions pour *One Frog too many* (24) où chacun des personnages sur l'image initiale sont soumis à une forte concurrence les uns vis-à-vis des autres. En ENF5 de l'exemple (24), il distingue même la seconde grenouille de la première introduite en utilisant un adjectif numéral ordinal comme modifieur du syntagme nominal : « une deuxième grenouille » permettant la caractérisation du référent (Kern, 1997).

(22) Luca 5;00, S3, MS
ENF2 **i(l)** saute.
%com: ENF pointe la première Cubitus sur la première image
OBS4 mh+mh.
ENF3 un poisson le croque sa queue.
%com: ENF pointe l'image suivante

(23) Luca, 5;08, S5, GS
OBS5 alors vas-y j(e) t'écoute qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe tu me racontes ?
ENF5 euh **il** a envie d(e) manger.
OBS6 mh il a envie d(e) manger mh+mh.
%com: OBS passe à l'image suivante
ENF6 ai(l) veut faire une échelle pour ouvrir <un coffre> [///] le frigo !

(24) Luca, 5;04, S4, GS
ENF3 (il) y a **un cadeau**.
%com: ENF ouvre le livre à la première page
OBS3 (il) y a un cadeau.
ENF4 +, un chien une grenouille <un p(tit)> [///] un garçon une tortue.
OBS4 0 [=! hoche la tête].
%com: OBS aide ENF à tourner la page
ENF5 et (il) y avait **une deuxième grenouille**.

Cet aspect rejoint les remarques déjà formulées par Karmiloff-Smith (1981, 1985, 1986). On retrouve en effet des phases de transition, parfois assimilables à des formes de régression dans de nombreux aspects du développement langagier de l'enfant : les jeunes enfants produisent fréquemment des formes proches du modèle adulte dans des circonstances précises alors qu'on

observe qu'ils·elles ne sont pas capables de systématiser cet usage plus tard dans leur développement linguistique (Fletcher & MacWhinney, 1996; MacWhinney & O'Grady, 2015). Pour l'auteure, ces régressions temporaires sont à interpréter comme le signe de la progression des représentations linguistiques de l'enfant qui, en devenant de plus en plus créatif avec le langage, se l'approprie en conséquence, cette grande productivité entrainant potentiellement plus de formes dites erronées ou non adaptées dans les premiers temps (Karmiloff-Smith, 1985). Mais dans la dynamique du suivi longitudinal de cette recherche, les régressions temporaires semblent surtout trouver une explication dans les différences de difficulté engendrées par la tâche.

2.1.2. Choix des déterminants

Le Tableau 10 présente le recours aux différents types de déterminants au fil des sessions.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
S1	8,67%	41,84%	49,49%	196
S2	28,57%	21,43%	50,00%	14
S3	14,13%	48,91%	36,96%	92
S4	9,27%	37,09%	53,64%	151
S5	8,96%	55,22%	35,82%	67
S6	8,74%	42,72%	48,54%	206
Moyenne	9,92%	42,84%	47,25%	726

Tableau 10 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les sessions pour le groupe 1

Globalement, même s'il y a quelques variations, à savoir la chute des définis en session 2 et une hausse en session 5, il n'y a pas de différence significative entre les sessions. D'ailleurs, ces phénomènes interviennent dans les histoires comptant dans l'absolu le moins d'occurrences de syntagmes nominaux précédés d'un déterminant, ce qui explique peut-être l'absence de significativité au niveau statistique. Les déterminants indéfinis et définis sont tous deux relativement fréquents tout au long du suivi et les sessions 2 et 3 montrent un usage légèrement plus important des autres types de déterminants pour lequel on ne peut cependant pas exclure l'hypothèse nulle non plus. Ces remarques sont en accord avec ce que nous avions prédit, à savoir peu de changements dans le marquage local du caractère nouveau des référents entre 4 et 6 ans (Hickmann, 2002). Les déterminants étant par nature des unités avec une fonction grammaticale et pragmatique mais non-porteuses d'un sens sémantique, leur acquisition en discours consistant à exprimer le caractère défini et indéfini d'un nom commun dans des séquences monologales comme les récits est relativement tardive, à la différence des séquences conversationnelles où l'enfant présente cette capacité plus tôt dans son développement (Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981). Pour Schneider & Hayward (2010), en revanche, la capacité à systématiser l'usage de syntagmes indéfinis considérés comme adaptés à la présentation de nouveaux personnages se développe davantage

entre 4 et 7 ans qu'entre 7 et 9 ans, ce qui ne va pas tout-à-fait dans le sens de nos données mais pourrait résulter de contraintes liées au support. En effet, le matériel utilisé par Schneider et Hayward implique un nombre important d'entités inanimées au regard de la proportion de référents animés (6 objets pour 8 personnages). Si dans nos codages, les entités inanimées ont été relevées, elles apparaissent en proportion beaucoup moins importante que les personnages. Or, de par leur agentivité plus importante, les animés sont plus souvent en fonction sujet et donc pronominalisés, y compris dans le discours de l'adulte (Fukumura & van Gompel, 2011). Les enfants systématisent possiblement plus vite l'usage de formes indéfinies adaptées à l'introduction sur les entités inanimées que sur les animés, ce qui expliquerait la précocité apparente des conduites chez les enfants de l'étude de Schneider et Hayward. On regrettera cependant que les auteurs adoptent, à la manière d'Hickmann (2002), une vision binaire quant au caractère adapté ou pas d'une introduction sans entrer dans le détail des formes non-adaptées et de leur fréquence, à savoir s'il s'agit en majorité de formes pronominales ou de SN pleins mais actualisés au moyen d'un défini car, du point de vue de la clarté de l'identification du référent, cela n'engendre pas le même effet chez l'interlocuteur·trice.

2.2. Groupe 2

Sur toute la durée du suivi, l'âge des enfants du groupe 2 allait de 5 ans pour les plus jeunes en session 1 à 7;05 pour la plus vieille en session 6. L'âge moyen entre ces deux sessions va de 5;05 à 6;11.

2.2.1. Choix des expressions référentielles

Pour le groupe 2, la Figure 11 ci-dessous montre – comme pour le groupe 1 – une certaine variation dans l'usage des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 24{,}1$; $p = 0{,}0002$). Comme pour le groupe 1, il semblerait que les histoires présentant plus de deux référents à la fois dans la plupart des séquences soient moins sujettes à des recours aux pronoms clitiques en première mention. Les sessions 1, 4 et 6 sont en effet marquées par une très faible proportion de pronoms personnels et la première session mise à part, les différences avec les sessions 2, 3 et 5 sont quasiment systématiquement significatives. L'usage des pronoms personnels en session 2 diffère significativement des sessions 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 4{,}9$; $p = 0{,}02$) et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7$; $p = 0{,}008$), leur usage en session 3 diffère significativement de la session 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 12{,}6$; $p = 0{,}0003$) et de la session 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 14{,}78$; $p = 0{,}0001$). La session 1, quant à elle, ne diffère que de la session 3 et semble indiquer que la fréquence des pronoms est légèrement plus importante en début de suivi.

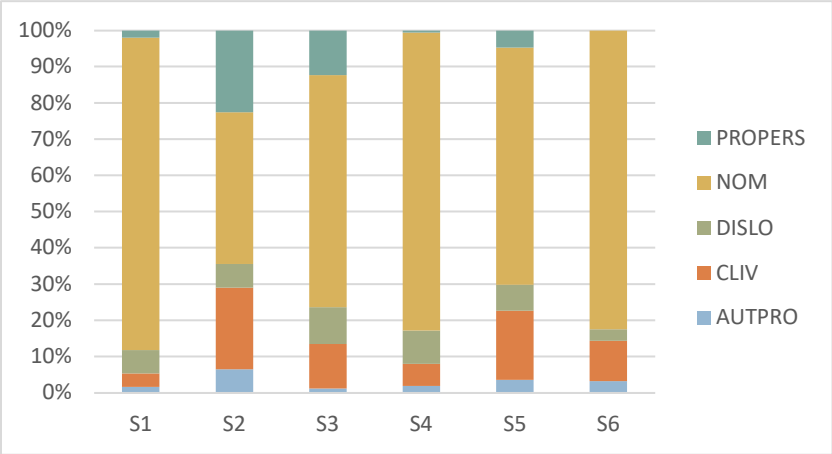


Figure 11 Choix des formes en première mention selon les sessions pour le Groupe 2 (n = 830)

D'ailleurs, au sein de ces histoires avec beaucoup de personnages, on observe une diminution progressive des formes pronominales en introduction dans la mesure où la différence n'est pas significative entre les sessions 1 et 4 ni entre les sessions 4 et 6 mais elle l'est en revanche entre la première et la sixième session (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,6 ; p = 0,01). La même dynamique se profile pour les histoires avec un plus faible potentiel concurrentiel qui engendrent plus de pronoms puisque les sessions 2, 3 et 5, indiquent aussi une diminution au fil des sessions. Cette fois, c'est entre les sessions 3 et 5 que la différence est la plus significative (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,3 ; p = 0,02). Le fait que la différence ne soit pas significative entre les sessions 2 et 3 où les enfants étaient d'âge préscolaire mais que la part de pronoms personnels diminue significativement entre la session 3 et la session 5 malgré les caractéristiques communes à ces deux histoires peut découler de la différence d'âge mais aussi de l'entrée à l'école primaire avec l'émergence de la littéracie et des capacités de lecture de récits écrits qui n'introduisent presque jamais les personnages par le biais de pronoms.

Dans tous les cas, on peut conclure à l'analyse des résultats du groupe 2 que l'effet de l'histoire continue de prévaloir dans le choix des formes étant donné les différences importantes et irrégulières en cours de suivi. On notera cependant que plus la comparaison porte sur les sessions de fin de suivi, plus la confrontation des mêmes types d'histoires indique une baisse des formes pronominales clitiques en première mention. Cela semble ainsi aller dans le sens d'une différence entre les conduites de première mention adoptées à l'âge préscolaire et celles qui sont observables à l'âge de l'entrée à l'école. La diminution du recours aux formes pronominales dans les histoires à faible potentiel concurrentiel semble aussi plus linéaire que celle observée dans le groupe précédent.

Outre l'usage des pronoms personnels, le choix des expressions référentielles d'une session à l'autre révèle des différences dans l'usage des structures clivées (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 11,7 ; p = 0,03). Cette fois, l'analyse des différences session par session va dans le sens d'une nette

distinction entre les deux années de suivi. Les sessions 1 à 3 ne présentent aucune différence significative l'une par rapport à l'autre bien que sur la Figure 11, les sessions 2 et 3 semblent indiquer un plus grand recours aux structures clivées qu'en tout début de suivi. L'usage de constructions clivées en introduction est en effet trop hétérogène selon les enfants pendant ces sessions. D'ailleurs, lors de la session 4, on retrouve à nouveau une faible part de structures clivées. En revanche, ce sont plus particulièrement les sessions 5 et 6 qui s'illustrent par un plus fort recours aux structures clivées. La session 6 montre une fréquence de ces structures plus importante qu'en première session (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5$; $p = 0{,}02$), ce qui indique une augmentation globale du recours aux clivées malgré les similarités que présentent les deux supports. L'avant-dernière session de suivi, soit la session 5 est cependant celle qui diffère le plus des autres sessions quant à l'usage des clivées : elle se distingue en effet fortement des sessions 1 et 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10$; $p = 0{,}001$ avec la session 1 et $Khi^2 = 7{,}7$; $p = 0{,}005$ avec la session 4) et, de façon plus modérée, de la session 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 3{,}4$; $p = 0{,}06$). L'évolution dans l'usage des structures clivées pour le groupe 2 montre ainsi un plus fort recours aux constructions clivées en tant que structures présentatives (Jullien, 2014) en fin de suivi lorsque les enfants sont plus avancées en âge et au niveau de leurs acquisitions scolaires.

Au niveau fonctionnel, les clivées permettent la mise en exergue d'un référent (Hedberg, 2000; Lambrecht, 2001a), c'est pourquoi elles constituent des structures assez fréquemment utilisées en introduction dans les récits chez les locuteurs expérimentés, il n'est donc pas surprenant de voir leur fréquence augmenter chez les enfants du groupe 2 à partir de 6 ans. On notera également que la session 5 avec *Les Triplés* présente un personnage isolé au début et l'arrivée successive des autres référents au fil des images, à la différence des *Frogs stories* et du *Voleur de poule.* Cela a pu renforcer le recours à des formes clivées pour marquer l'alternance des référents arrivant plus tard sur les vignettes vis-à-vis de ceux déjà mentionnés. Cette conduite montrerait alors la capacité à exprimer la rupture provoquée par l'arrivée du nouveau référent animé. C'est ce qu'illustre l'exemple de Florent ci-dessous (25) qui choisit pourtant un mode plutôt déictique pour introduire le premier personnage en ENF1 « il a envie d'ouvrir le frigo ». Puis, quand le degré de concurrence monte d'un cran avec l'arrivée de la fille, Florent choisit alors un syntagme nominal plein « il appelle *sa sœur* ». Enfin, quand, à la concurrence entre le garçon en jaune et la fille, s'ajoute l'arrivée du garçon en vert, Florent l'introduit au moyen d'une clivée « y a un autre qui arrive ». Cet allongement des formes proportionnel au degré de concurrence n'est pas sans rappeler la corrélation entre le choix des formes et leur accessibilité qui caractérise les usages adultes (Ariel, 1991; Chafe, 1994; Givón, 1983, 1995; Gundel et al., 1993).

(25) Florent, 6;07, S5, CP
ENF1 j(e) dirais plus qu'**il** a envie d'ouvrir le frigo.
OBS4 ouais peut-être.
%com: OBS clique pour changer d'image
ENF2 surtout le +//.
OBS5 surtout quoi ?
%com: OBS revient à l'image d'avant
ENF3 +, surtout le frigidaire vu que j(e) pense qu'i(l) voit que (il) y a trois étoiles.
%com: CHI pointe la porte du congélateur
[…]
ENF6 et là il appelle sa [/] **sa soeur** ?
OBS8 mh+mh.
ENF7 +, pour montrer les [/] les trois étoiles du frigidaire.
OBS9 ok.
ENF8 i(l)s se portent.
OBS10 mh+mh.
ENF9 euh là (il) y a <le f(rère)> [///] **un autre qui** vient pour les aider.

Ainsi, les enfants du groupe 2 présentent à nouveau une sensibilité certaine aux caractéristiques de l'histoire et à la manière d'intégrer les personnages à la trame narrative selon la concurrence qui s'exerce sur ces derniers. Néanmoins, les marques d'un développement plus linéaire de la capacité à choisir des formes jugées plus adaptées aux premières mentions que dans le groupe 1 est notable. On observe non seulement une diminution des formes pronominales clitiques, considérées comme les moins adaptées pour introduire les référents dans les récits, à laquelle s'ajoute une augmentation de constructions plus adaptées à la mise en exergue d'informations nouvelles, à savoir les clivées (Jisa et al., 2010; Jullien, 2014).

2.2.2. Choix des déterminants

Le Tableau 11, qui présente les déterminants choisis par les enfants en première mention, indique des changements dans le recours aux déterminants indéfinis au cours du suivi.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
S1	7,59%	50,63%	41,77%	237
S2	9,52%	0,00%	90,48%	21
S3	14,47%	46,05%	39,47%	76
S4	8,92%	29,94%	61,15%	157
S5	19,18%	32,88%	47,95%	73
S6	6,64%	31,75%	61,61%	211
Moyenne	9,42%	37,81%	52,77%	775

Tableau 11 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les sessions pour le groupe 2

Globalement l'écart entre les sessions 1 et 6 montre en effet une hausse de leur fréquence et la différence est significative entre les deux (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 8,7$; $p = 0.003$).

Néanmoins, cette augmentation n'est pas linéaire et le recours aux indéfinis diffère beaucoup entre les six sessions (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 25$; $p = 0.0001$).

En approfondissant l'analyse des résultats session par session, les enfants semblent aussi être sensibles aux caractéristiques propres à chaque histoire en termes de nombre de référents dans le choix des déterminants. Mettons de côté la session 2 pour laquelle le recours important aux pronoms personnels en première mention implique qu'un petit nombre d'enfants ait eu recours à des syntagmes nominaux entrainant la présence d'un déterminant, ce qui peut expliquer la forte proportion d'indéfinis. Les sessions 3 et 5 montrent un plus faible recours aux déterminants indéfinis que les sessions 4 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6{,}3$; $p = 0{,}01$ entre les sessions 3 & 4 et $Khi^2 = 6{,}8$; $p = 0{,}008$ entre les sessions 3 & 6). Ainsi, lorsque les enfants recourent à des syntagmes nominaux en première mention, ils semblent favoriser les indéfinis lorsque la concurrence entre les référents est forte, en particulier en fin de suivi puisque cela concerne surtout *One Frog too many* (session 4) et *Le Voleur de poule* (session 6). D'autre part, même si l'accroissement n'est pas totalement continu, la part d'indéfinis augmente au fil du temps puisque l'histoire racontée en session 1 et qui présente pourtant des caractéristiques proches de celles des sessions 4 et 6 en termes de nombre de référents en présence sur l'image est marquée par une plus faible proportion de recours aux indéfinis que ne le sont les sessions 4 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 8{,}1$; $p = 0.004$ avec la session 4 et $Khi^2 = 8{,}7$; $p = 0.003$ avec la session 6 comme dit plus haut). De fait, pour les déterminants aussi, les enfants du groupe 2 semblent à la fois influencé·es par le degré de concurrence sur la page, une plus forte concurrence entrainant des conduites d'introduction plus conventionnelles consistant à recourir à des indéfinis. D'un autre côté, leurs pratiques semblent se différencier entre les deux années de suivi, comme si l'âge de l'entrée à l'école primaire impactait leur façon d'introduire les référents, les rapprochant davantage de conduites plus conventionnelles d'un locuteur adulte.

2.3. Groupe 3

Entre la première et la dernière session, l'âge moyen du groupe 3 va de 6;07 à 8;00. Le plus jeune en session 1 est âgé de 5;11, alors que la plus grande en session 6 a 8;05.

2.3.1. Choix des expressions référentielles

Le groupe 3 se distingue d'abord des deux précédents par un très faible recours aux pronoms personnels en première mention et d'ailleurs, à la différence des deux autres groupes, la proportion de pronoms personnels est relativement stable au fil des six sessions. En revanche, comme dans le groupe 2, on relève une certaine variation dans l'usage des clivées.

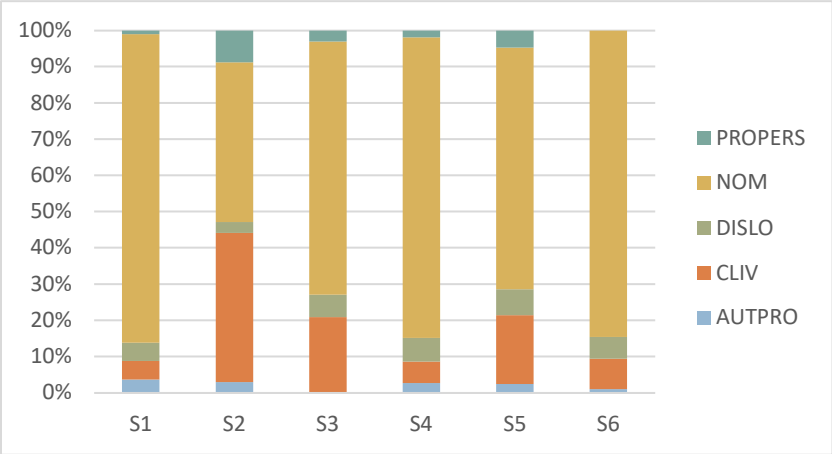


Figure 12 Choix des formes en première mention selon les sessions pour le Groupe 3 (n = 843)

Cette fois, plutôt qu'un écart marqué entre les deux années de suivi, on observe sur l'usage de ces constructions un net effet des caractéristiques de l'histoire. Les sessions 1, 4 et 6 avec les *Frogs stories* et *Le Voleur de poule* présentent un faible recours aux constructions clivées mais une légère tendance à la hausse entre les sessions 1 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,4 ; p = 0.07). Parallèlement à cela, la session 2 s'illustre par une très forte présence des clivées, cette session diffère assez fortement de toutes les autres sessions (Kruskal-Wallis rank sum test, 5,4 ≤ Khi² ≤ 7,1 ; 0,007 ≤ p ≤ 0,01) exceptée la session 3 avec laquelle la différence permet moins d'exclure l'hypothèse nulle au niveau statistique (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,5 ; p = 0.05). La session 3, quant à elle, diverge en particulier des sessions 1, 4 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 7,1 ; p = 0,007 avec la session 1, Khi² = 8,9 ; p = 0,002 avec la session 4 et Khi² = 4,2, p = 0,04 avec la session 6) mais pas de la session 5 avec laquelle elle présente des caractéristiques communes en termes de personnages en présence sur l'image. En revanche, la session 4 ne se différencie pas des sessions 5 et 6 en termes d'usage des clivées, ni les sessions 5 et 6 entre elles. Ainsi, dans le groupe 3, on peut dire que la présence d'un petit nombre de personnages sur la page favorise le recours aux structures clivées dans un premier temps mais cette sensibilité au nombre de personnages en présence tend à se neutraliser au fil de l'année de CE1 car les différences entre les types d'histoire sont beaucoup moins importantes en fin de suivi. Ces résultats semblent indiquer une stabilisation progressive du recours aux clivées, peu importe les caractéristiques de l'histoire.

2.3.2. Choix des déterminants

Comme pour le groupe précédent, même si l'augmentation n'est pas régulière, la répartition des résultats semble aller dans le sens d'un recours de plus en plus constant aux déterminants indéfinis lorsqu'il s'agit de la première mention de l'entité dans le récit (Tableau 12 ci-dessous). D'abord, la différence entre la session 1 et la session 6 va dans le sens de cette augmentation (Kruskal-Wallis

rank sum test, Khi² = 6,3, p = 0.01) alors qu'il s'agit d'histoires avec des propriétés similaires quant au mode de présentation des personnages sur les images.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
S1	13,08%	36,92%	50,00%	260
S2	25,93%	3,70%	70,37%	27
S3	15,38%	39,56%	45,05%	91
S4	19,31%	37,24%	43,45%	145
S5	16,88%	40,26%	42,86%	77
S6	4,04%	32,83%	63,13%	198
Moyenne	13,03%	35,46%	51,50%	798

Tableau 12 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon les sessions pour le groupe 3

La session 6 diffère aussi considérablement des deux sessions qui précèdent (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 9,4 ; p = 0,002 avec la session 4 et Khi² = 6 ; p = 0,01 avec la session 5), ce qui semble indiquer une augmentation progressive des indéfinis au cours de la seconde année de suivi. Ensuite, comme pour le groupe 2, la proportion d'indéfinis semble considérablement augmenter en session 2, c'est d'ailleurs la seule session qui ne montre pas de différence significative avec la session 6. Les enfants auraient alors dès la session 2 la possibilité de faire un usage conventionnel des déterminants en récit, proche de l'adulte dans certaines histoires. L'usage de la forme *un* en position pré-nominale pour l'histoire de *La Pierre* a pour effet de bien contraster la présence des deux référents introduits qui sont deux animés humains avec des caractéristiques physiques communes (voir les exemples (26)et (27) ci-dessous). Cette conclusion est à nouveau nuancée par le plus faible nombre d'occurrences de déterminants dans *La Pierre*.

(26) Maya, 6;09, S2, CP
ENF1 un garçon et un autre garçon qui sont amis.

(27) Sofia, 7;01, S2, CP
ENF2 eh+ben un garçon xxx i(l) trouve un ami.

Néanmoins ce n'est pas parce que les enfants peuvent utiliser les articles de façon contrastive dans un type de situation expérimentale qu'ils en ont compris la fonction dans tous les usages (Karmiloff-Smith, 1981). C'est d'ailleurs ce qui s'observe dans les récits qui font suite à la session 2, dans lesquels les indéfinis amorcent une chute remarquable comparable aux usages en session 1 avant de sembler se stabiliser seulement lors de la dernière session. Si les enfants n'ont pas forcément conscience de marquer linguistiquement l'alternance entre les référents d'une façon qui soit si claire pour l'interlocuteur, ces observations constituent quand même un nouvel argument en faveur de leur sensibilité au nombre et aux types de référents qui composent l'histoire, surtout en début de suivi.

Comme ce qui distinguait le groupe 3 des deux autres pour plusieurs histoires lors de l'analyse transversale des résultats, l'usage des autres types de déterminants tend à fluctuer légèrement d'une session à l'autre dans ce groupe. Nous avons déjà relevé leur recours important à ces différents types de déterminants, essentiellement possessifs d'ailleurs, lors des sessions 4 et 5, ce qui nous a permis de relever que les enfants exprimaient davantage de relations entre les référents. Ces particularités se retrouvent en partie dans la comparaison des usages au fil des sessions. Cela dit, l'observation de l'ensemble de la proportion des déterminants d'autres types sur les six sessions semble aussi indiquer qu'il ne s'agit pas d'une catégorie marginale dans l'ensemble des usages des enfants de ce groupe. En effet, excepté en session 6, la proportion de ces déterminants dans les récits s'élève toujours à plus de 10% et dépasse même 25% en session 2, ce qui n'est pas le cas dans les autres groupes. Il s'avère ainsi que les sessions 4 et 5 ne diffèrent finalement que très peu des autres sessions, la session 4 ne semble indiquer qu'une très légère différence par rapport à la session 1 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 3{,}1$; $p = 0.07$) alors que la session 5 ne diffère que de la session 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 4{,}5$; $p = 0.03$). D'ailleurs, c'est davantage la session 6 qui s'illustre par son très faible recours aux autres types de déterminants dans le suivi de ce groupe d'enfants (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 8{,}2$; $p = 0.004$ avec la session 3 et Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 12{,}7$; $p = 0.0003$ avec la session 1). Difficile d'expliquer la chute importante des autres types de déterminants lors de la dernière session, dans la mesure où nous n'avons pas de visibilité sur les usages ultérieurs des enfants permettant de statuer sur le caractère accidentel ou développemental de cette baisse. Cependant, nous savons que contrairement aux sessions 2, 4 et 5 qui s'illustrent par un plus fort recours aux autres types de déterminants – qui s'avèrent fréquemment être des possessifs – la session 6 met en scène un ensemble de référents non-humains animés (un ours, un lapin, un coq, un renard et une poule) qui permettent de les discriminer facilement sur le plan perceptuel mais aussi sur le plan linguistique, par un étiquetage nominal. De fait, les traits distinctifs des référents les uns par rapport aux autres dans *Le Voleur de poule* rendent inutile ou presque l'expression de relations entre eux par rapport à *La Pierre* ou *Les Triplés*, dans lesquelles les personnages en concurrence sont tous des animés humains partageant des traits communs. D'autre part, l'évolution des résultats en session 6 peut indiquer la sensibilité croissante des enfants aux caractéristiques des personnages, puisqu'en session 1 les enfants utilisaient aussi davantage de déterminants possessifs. Ainsi, on peut d'une part poser l'hypothèse que la présence d'un référent humain (le garçon) par rapport à des animaux entraine davantage de mise en relation de ces derniers avec le premier, facilement identifiable comme étant le héros. D'autre part, la baisse des déterminants possessifs en session 6 pourrait aussi résulter de la hausse des indéfinis et indiquerait un recours plus conventionnel aux indéfinis en introduction dans les récits. Les deux

hypothèses ne s'excluant pas l'une et l'autre, le type de l'histoire et des référents qui la composent ont aussi un effet sur le choix des déterminants jusqu'à 8 ans à des niveaux assez fins. La discussion porte en effet ici sur une catégorie de déterminants minoritaire en termes de fréquence mais dont la variation d'une session à l'autre mérite d'être soulevée.

2.4. Discussion sur l'évolution dans les trois groupes

L'analyse longitudinale des trois groupes dessine une trajectoire progressive qu'il était plus difficile de distinguer avec l'observation des conduites dans les trois groupes histoire par histoire. En effet, à l'instar des études sur le maniement des expressions référentielles en récit chez l'enfant, la période 4-8 ans montre une baisse du recours aux pronoms personnels clitiques en première mention (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997; Schimke et al., 2020). Le recours à des formes pronominales en première mention comme illustration du rapport fortement joint à la situation immédiate lors de la construction d'un récit par le jeune enfant est également observable dans nos données. Parallèlement au recul des formes pronominales, le recours à des constructions énonciatives de plus en plus formelles et prototypiques du récit pour introduire les référents semble constituer un second enjeu dans le développement des conduites narratives des enfants de ces âges. Cela s'observe à travers l'accroissement de la fréquence des structures clivées du type *il y a un X qui* en ouverture de récits. Cette dynamique s'observe assez nettement chez les enfants du groupe 3 et chez celles et ceux du groupe 2 au cours de la seconde année de suivi en particulier. Le groupe 1 reste en revanche très influencé par les différents types d'histoires à raconter et l'écart entre les sessions relève plus de cet effet que d'un choix des formes motivé par des contraintes d'expression du nouveau au niveau local. Ces observations ne s'opposent cependant pas aux effets de l'histoire qui continuent de s'exercer chez les plus grand·es en ce sens que, dans tous les groupes, les formes faibles pronominales peu adaptées à l'introduction de référents se retrouvent plus fréquemment pour les histoires ou les images avec peu voire pas de référents en concurrence.

Le choix des déterminants montre plus de variation intersessions et témoigne moins de la mise en place de conduites plus strictement réservées à l'introduction des référents en cours de stabilisation. La part de définis et d'indéfinis est inégale selon les histoires et leur potentiel concurrentiel. Seul le groupe 3 présente une plus grande sensibilité à utiliser davantage d'indéfinis en fin de suivi. Ces enfants présentent également, plus tôt que les autres, la capacité à utiliser les déterminants indéfinis dans une fonction contrastive pour discriminer un référent nouveau d'un autre déjà introduit avec la même étiquette nominale, ce que les récits de *La Pierre* en session 2 nous ont permis d'observer. Cela dit, la généralisation de l'usage de l'indéfini lors des sessions suivantes montre des difficultés

persistantes posées par l'usage pragmatiquement adéquat des déterminants jusqu'à un âge avancé (Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981).

3. Effets du niveau scolaire

Pour conclure sur la description du choix des formes en première mention, intéressons-nous aux différences globalement observables d'un niveau scolaire à l'autre, mêlant ainsi l'analyse des changements chez les mêmes enfants d'une année sur l'autre et la comparaison d'enfants d'âges variés. À la différence des analyses menées dans les sections précédentes, l'observation des résultats regroupés sur l'année scolaire aura tendance à neutraliser l'impact des caractéristiques inhérentes à l'histoire et aux référents qui la composent. Néanmoins, maintenant que nous avons la certitude des effets du niveau de concurrence véhiculé par l'image sur le choix des formes en première mention, cela va nous permettre de mettre ce facteur de côté pour se focaliser sur la trajectoire développementale globale de la référence en récit pour les âges étudiés ici. Grâce à cette méthode, nous menons un regard développemental sur le suivi longitudinal des mêmes enfants d'un niveau scolaire à l'autre et un regard transversal en effectuant des comparaisons inter-âge sur la base du niveau scolaire. Cependant, cette analyse mixte donne des groupes et des nombres d'observations inégaux. En effet, le groupe identifié GS pour Grande-Section dans la suite de la section compte les enfants du groupe 2 en première année de suivi et du groupe 1 en deuxième année de suivi. De même que le niveau CP comprend les 18 enfants du groupe 3 en première année et les 18 enfants du groupe 2 en seconde année. Ainsi, il y a 36 enfants dans chacun de ces niveaux scolaires alors que les niveaux MS et CE1 ne comprennent respectivement que les enfants du groupe 1 en première année et les enfants du groupe 3 en seconde année de suivi. Il y a donc moitié moins d'enfants pour chacun de ces niveaux scolaires, à savoir 18. Bien que 18 participant·es constituent un groupe suffisant pour mener des analyses statistiques, il est important de garder à l'esprit la différence de taille des groupes comparés dans les analyses statistiques qui vont suivre.

3.1. Choix des expressions référentielles selon le niveau scolaire

La Figure 13 ci-dessous résume et confirme des observations formulées à propos du développement longitudinal des différents groupes sur les premières mentions. En effet, d'un côté les pronoms personnels montrent une baisse constante entre la moyenne section de maternelle (MS) et le CE1 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 20{,}2$; $p = 0.0001$) alors que la proportion de constructions clivées visant à introduire les référents par le biais d'une structure présentative augmente en parallèle (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10{,}3$; $p = 0.01$).

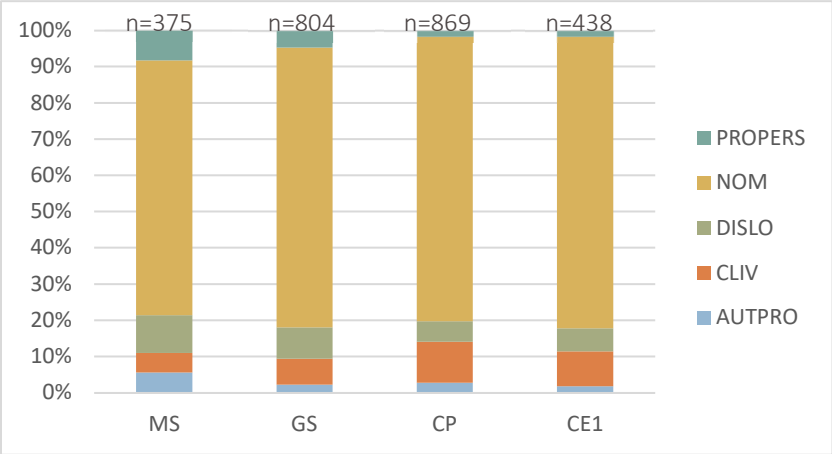


Figure 13 Choix des formes en première mention selon le niveau scolaire (n = 2486)

Commençons par le phénomène des pronoms personnels qui montre une différence assez nette entre les enfants d'âge préscolaire et les enfants d'âge scolaire. En effet, l'écart dans l'usage des pronoms personnels en première mention s'avère significatif entre les enfants de niveau CP et ceux de maternelle (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 12,7 ; p = 0.0003 avec les enfants de MS et Khi² = 9,9 ; p = 0.001 avec les enfants de GS) et il en va de même pour les enfants de CE1 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 9,1 ; p = 0.002 avec les enfants de MS et Khi² = 6,1. p = 0.01 avec les enfants de GS). En revanche, la différence entre les enfants de MS et de GS n'est pas significative, de même qu'entre les enfants de CP et de CE1. La part de pronoms n'est cela dit jamais très importante, y compris en maternelle, elle se situe légèrement en dessous de 10% dès la MS. En normalisant les résultats sur une année scolaire, la proportion de pronoms de troisième personne en première mention s'avère finalement assez proche des résultats obtenus dans l'étude princeps de Bamberg (1986) sur l'allemand. Ce dernier en relevait 16% chez les enfants entre 3 ans et demi et 4 ans avec des envolées à 28% pour le personnage principal du garçon dans la *Frog story*. La part plus importante de pronoms personnels en première mention dans l'étude de Bamberg peut être la résultante de son protocole expérimental. En effet, la phase de recueil de récits oraux sur *Frog, where are you?* était précédée d'une étape de familiarisation avec la tâche et le support où les enfants ont eu la possibilité de découvrir les albums précédents dans la série des *Frogs stories*. Les personnages de l'enfant, du chien et de la grenouille étaient alors déjà connus au moment où les récits ont été recueillis, mobilisés précédemment en discours par l'enfant dans le cadre d'échanges avec l'adulte. L'accessibilité mémorielle des référents entre les sessions, en particulier du garçon en tant que héros, a pu renforcer le recours aux pronoms et expliquer que presque un tiers des introductions du héros soient réalisées par le biais d'un pronom chez Bamberg. En effet, nous ne retrouvons pas cette proportion de pronoms dans l'ensemble de nos données, ni sur le corpus dédié à *Frog, where are you?*. Kern (1997), avec un protocole similaire au nôtre, relève dans le groupe des plus jeunes

enfants de 3-4 ans jusqu'à 12% de pronoms personnels pour le garçon et 2 à 3% sur les autres personnages, ce qui s'avère plus proche de nos observations sur les MS.

Comme Karmiloff-Smith (1985) et Hickmann (2002) ont, pour des raisons différentes, moins détaillé les formes autres que les SN indéfinis, les considérant d'emblée comme non adaptées aux premières mentions, il est plus difficile de faire une comparaison exhaustive avec ce point précis de nos résultats. Néanmoins, Hickmann (2002) indique que les premières mentions via une forme pronominale sont davantage observables dans les récits des plus jeunes avec la *Horse story*, et ce, pour référer au personnage du cheval, facilement identifiable comme personnage principal et présenté de façon isolée sur la première image. Sur ces deux points, la *Horse story* est donc semblable à *Cubitus* qui présente la même configuration sur l'image initiale. 11 enfants dans chacun des niveaux de maternelle ont fait le choix d'un pronom personnel pour introduire Cubitus, ce qui représente plus de la moitié des MS et presque un tiers des GS (*cf.* exemples (28) et (29) ci-dessous). Pour *Cubitus*, les résultats des enfants de maternelle nous rapprochent donc des observations de Hickmann (2002) mais aussi, de fait, de Bamberg (1986). Chez les CP, cette conduite devient assez marginale et ne concerne que trois enfants. Cependant, l'histoire des *Triplés*, qui présente aussi le premier personnage de façon isolée n'a pas eu cet effet, y compris chez les enfants plus jeunes du groupe 1 (alors en GS à ce moment de l'étude), cela ne concerne plus que 6 d'entre eux, ainsi que 3 enfants en CP et 2 en CE1. Peut-être est-ce dû au fait que les enfants connaissaient en partie *Les Triplés* comme un dessin animé à la télévision dans lequel aucun des personnages ne porte à lui seul le rôle de héros. Si cette hypothèse est confirmée, le recours aux pronoms clitiques en première mention serait alors autant un choix déictique que thématique (Karmiloff-Smith, 1985), s'appuyant à la fois sur les connaissances partagées avec l'interlocuteur·trice quant à la perception conjointe du support imagé, mais aussi sur une stratégie de textualisation visant à mettre en exergue le héros.

(28) Cédric, 5;04, MS, *Cubitus*
OBS1 alors vas-y Cédric j(e) t'écoute qu'est-ce+qu'i(l) s(e) passe ?
ENF1 euh **il** est dans l'eau.

(29) Clément, 5;01, MS, *Cubitus*
OBS1 alors c'est parti !
%act: OBS démarre l'histoire sur l'ordinateur et oriente l'écran vers ENF
ENF1 **i(l)** prend un bain.
OBS2 mh.

L'usage des constructions clivées en première mention présente la même dynamique que la diminution des pronoms personnels au fil des niveaux scolaires. Leur augmentation parait cependant moins constante que ne l'est la baisse des pronoms personnels puisque la Figure 13 indique que les enfants de CP utilisent plus de clivées qu'en CE1. Cela dit, la différence n'étant pas significatives entre ces deux âges, cette remarque ne peut être confirmée. En revanche, on relève à

nouveau des différences plus systématiquement significatives entre l'âge scolaire et le niveau maternelle qu'au sein des deux niveaux de maternelle. En effet, la différence de recours aux clivées entre les enfants de moyenne section et de grande section n'est pas significative non plus alors que les enfants de CP se distinguent de ces deux groupes d'âges (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,8 avec les GS et Khi² = 6,6 avec les MS ; p = 0.01) et les enfants de CE1 utilisent plus de clivées en première mention que les plus jeunes de moyenne section de maternelle (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,6 ; p = 0.03). Ainsi, à nouveau, l'analyse globale des résultats pris année par année pour les premières mentions indique un recours de plus en plus systématique à des structures identifiables comme des constructions présentatives clivées (Jullien, 2014; Lambrecht, 2001a).

3.2. Choix des déterminants selon le niveau scolaire

L'usage des déterminants en première mention chez les enfants de 4 à 8 ans selon leur niveau scolaire révèle à nouveau une différenciation assez nette entre les enfants d'âge scolaire et les plus jeunes de maternelle, en particulier dans l'usage des définis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 14,9 ; p = 0.001) et des indéfinis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 8 ; p = 0.04). En effet, les enfants d'âge scolaire produisent une légère majorité de déterminants indéfinis en première mention alors que chez les enfants de maternelle, cette catégorie représente moins de 50% de leurs usages. Il en va de même pour le recours aux définis : ils représentent environ un tiers des déterminants utilisés en première mention par les enfants de CP et CE1 alors qu'ils sont utilisés à plus de 40% chez les enfants de maternelle.

	AUT DET	DET DEF	DET INDEF	Total (n =)
MS	11,71%	43,99%	44,30%	420
GS	8,87%	43,95%	47,18%	819
CP	11,84%	33,09%	55,07%	744
CE1	11,67%	35,71%	52,62%	316
Moyenne	10,83%	38,58%	50,59%	2299

Tableau 13 Actualisation des syntagmes nominaux en première mention selon le niveau scolaire

Même si les différences présentées au sein du Tableau 13 peuvent paraitre minimes, il s'avère que les enfants d'âge scolaire, et en particulier les enfants de CP se distinguent significativement des usages des plus jeunes concernant les indéfinis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,3 ; p = 0.03 avec les enfants de MS et Khi² = 6,1 ; p = 0.01 avec les enfants de GS), mais aussi les définis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,4 ; p = 0.001 avec les enfants de MS et Khi² = 8,7 ; p = 0.003 avec les enfants de GS). Les enfants de CE1 présentent aussi des différences avec les enfants les plus jeunes mais cela se limite aux déterminants définis (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,3 ; p = 0.03 avec les enfants de MS et Khi² = 4,4 ; p = 0.06 avec les enfants de GS). Cependant,

à nouveau il s'avère qu'on ne relève aucune différence significative entre les niveaux CP et CE1, ni entre la moyenne section et la grande section.

Ainsi, malgré une quasi-totalité de recours à des formes fortes en première mention chez les enfants à l'âge scolaire, peu importe l'histoire, l'usage des déterminants montre que le maniement des expressions référentielles en première mention dans les discours narratifs n'est pas encore maitrisé à la manière de l'adulte à 7-8 ans. Dans la cohorte qui compose la présente recherche, on peut même s'interroger sur les différences plus importantes entre les enfants de CP et ceux de maternelle qu'entre ceux de CE1 et ces mêmes enfants de maternelle. Rappelons-nous que nous avons plus de données et sur des supports plus variés pour les CP que pour les CE1 comme cela a été évoqué au début de cette section. Il n'en demeure pas moins que l'acquisition des articles et de leur valeur déterminative constitue un processus complexe et sujet à fluctuation jusqu'à un âge avancé du développement tardif du langage. D'ailleurs, pour Karmiloff-Smith (1981), les capacités à faire un usage contrastif pertinent des définis et des indéfinis tout en étant capable d'expliquer les formes pré-nominales choisies selon leur fonctionnement en discours n'émergent pas avant 9, voire 11 ans chez les enfants selon les tâches qui leur ont été soumises et les difficultés engendrées par celles-ci.

* * *

Le matériel expérimental utilisé dans les travaux de Hickmann (1996, 2000, 2002) et Karmiloff-Smith (1981, 1985) est constitué de différents types d'histoires permettant d'explorer les effets de l'animéité et du genre des référents dans la capacité à les introduire en récit. Malgré tout, le dispositif varie finalement assez peu d'une histoire à l'autre, il s'agit d'histoires courtes composées de quelques vignettes imagées avec un petit nombre de personnages à discriminer et une à deux entités inanimées à introduire. Cela pourrait expliquer pourquoi, dans ces recherches, les auteures concluent souvent à une faible sensibilité à la concurrence entre les personnages dans le choix des formes chez les jeunes enfants jusqu'à 6, voire 7 ans (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Avec le présent protocole qui mêle des histoires longues, impliquant de multiples référents avec des traits sémantiques variés, et de ce fait, plus complexes à structurer et d'autres plus courtes, impliquant un petit nombre de personnages, nous pouvons constater que les enfants, dès 4 ans, sont capables de recourir à des conduites variées et globalement adaptées aux paramètres globaux du discours qui s'exercent sur les référents (la saillance visuelle notamment).

L'analyse transversale des résultats indique une forte sensibilité à l'histoire et à sa complexité référentielle concernant le nombre de référents en présence sur l'image. Finalement, les histoires longues avec beaucoup de personnages dont la macrostructure est potentiellement plus difficile à restituer pour les enfants (*Frogs stories* et *Le Voleur de poule*) entrainent plus de formes fortes et

explicites adaptées à la présentation d'informations nouvelles. Les enfants, à partir du moment où ils·elles entrent dans le récit, sont donc sensibles à la complexité référentielle véhiculée par le support sur la base du nombre d'entités animées à discriminer. L'analyse longitudinale permet d'appréhender une trajectoire développementale non linéaire marquée par des régressions et des évolutions dans la part de formes adaptées à l'introduction de nouveaux référents dans le récit, montrant que les spécificités de l'histoire à raconter continuent longtemps de constituer un facteur dominant dans le choix des expressions référentielles en première mention. À la fin du suivi pour les groupes d'enfants d'âge plus avancé, on assiste à une légère baisse des effets du support utilisé matérialisée par une stabilisation progressive des conduites d'introduction pour tous les types d'histoires. En plus de se stabiliser, celles-ci sont plus formelles, en témoignent les SN pleins composés d'un ensemble Déterminant indéfini + Nom et les SN au sein d'une structure clivée dont la fréquence indique une augmentation dans l'ensemble de nos observations. Même si l'introduction des référents en récit semble moins rigidement régie par l'incidence du support, celle-ci continue de s'exercer dans la mesure où elle constitue une stratégie de textualisation aussi observable chez l'adulte (Bamberg, 1986; De Weck et al., 2019). Un récit constitue par définition un discours monologal marqué par un besoin de hiérarchiser l'information, de laisser entrevoir le positionnement évaluatif ou émotionnel du locuteur·trice sur le contenu de sa prise de parole (Labov & Waletzky, 1967). En cela, les critères strictement linguistiques de cohésion ne sont pas les seuls à influencer le choix des expressions linguistiques par les locuteurs·trices. Enfin, les analyses longitudinales puis mixtes, selon le niveau scolaire, révèlent un clivage entre les conduites à l'âge préscolaire et celles adoptées à l'âge scolaire qui pourrait laisser supposer que les acquisitions scolaires, et notamment l'accès aux représentations écrites de la langue, pourraient constituer un facteur externe s'exerçant aussi sur le développement de la référence.

Dans le chapitre suivant nous procéderons de manière analogue pour décrire les formes utilisées lors de la mention d'entités déjà introduites dans le récit. Ce n'est que dans le troisième temps de cette partie consacrée aux résultats que nous nous intéresserons à l'incidence de facteurs externes au discours et à la situation d'énonciation que sont le niveau de développement cognitif et le niveau de lecture des enfants dans la capacité d'expression du caractère nouveau ou donné des référents.

Chapitre VI – Mentions subséquentes et gestion de la concurrence entre les référents animés

Lorsqu'une entité a été introduite dans le discours, toutes les formes de reprise de cet objet de discours vont constituer de nouvelles mentions participant à la construction de sa chaîne référentielle (Charolles, 2002; Chastain, 1975; Corblin, 1995; Schnedecker, 2019, 2021; Schnedecker & Landragin, 2014). Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à toutes les expressions référentielles qui renvoient à un référent déjà introduit, l'ensemble des formes renvoyant à la même entité étant considérées comme coréférentielles. Nous observerons ainsi comment les enfants expriment les relations de coréférence selon un ensemble de paramètres fonctionnels et discursifs tels que la distance par rapport à son antécédent, le maintien ou non de l'entité dans la même position au sein de la structure syntaxique et informationnelle de l'énoncé ou encore la présence de concurrents sur le plan perceptif (sur le support imagé) et linguistique (dans le discours qui précède). Pour rappel, nous entendons par concurrent toute entité présentant des caractéristiques similaires au référent cible en termes d'animéité par exemple, et qui pourrait être candidate à être mobilisée en discours (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Fukumura & van Gompel, 2011). Bamberg (1986), Hickmann (2002), Kern (1997) ou encore Jisa (2000) notamment codent la différence fonctionnelle entre les secondes mentions selon la distinction suivante. Soit l'expression référentielle est en maintien, c'est-à-dire qu'elle est maintenue directement dans la même fonction syntaxique que la dernière expression en coréférence avec elle, soit il y a changement et cela signifie que l'expression antécédente n'occupe pas la même fonction syntaxique immédiatement avant dans le discours. En cas de maintien, on s'attend à une majorité de formes pronominales clitiques exprimant la continuité discursive et fonctionnelle entre les deux formes en coréférence. Dans le second cas, le changement de focalisation et la présence de concurrents éventuels occupant cette même fonction dans le discours précédent implique un usage majoritaire de formes fortes nominales pour exprimer un contraste sur le plan textuel. Une forme maintenue dans la même position syntaxique d'un énoncé à l'autre et une forme maintenue à un ou deux énoncés d'intervalle ne subissent effectivement pas de la même façon la concurrence liée à la présence d'un autre référent dans le discours. Prenons l'exemple de Lamya proposé ci-dessous (30). Le personnage du garçon est bien maintenu en fonction sujet mais la présence du chien dans cette même position en ENF21-ENF22, intercalé entre les deux mentions du garçon, en fait un concurrent à ce dernier. Cela explique dès lors la présence d'une forme forte pour le garçon en ENF23 alors qu'il y a maintien sur le plan syntaxique.

(30) Lamya, 6;10, G3, Frog, Where are you?
ENF20 là **le petit garçon i(l)** cherche dans le trou.
%com: ENF semble pointer le garçon puis le terrier
OBS20 0 [=! hoche la tête].
ENF21 et le chien (..) bah +...
ENF22 +, i(l) veut jouer avec les abeilles ?
%com: ENF regarde OBS
OBS21 oui [=! hoche la tête] bah oui sûrement !
ENF23 là (.) **le petit garçon** s'est baissé pour chercher l(e) crapaud mais en fait (il) y+a pas d(e) crapaud.
%com: ENF semble pointer le garçon puis le rongeur

(31) Colin, 6;03, G1, Le Voleur de poule
ENF1 (il) y a **un lapin**.
OBS2 mh+mh.
ENF2 et **il** ouvrait les volets d(e) sa maison.

De la même façon, le passage d'une fonction objet ou oblique postverbale à la fonction sujet en reprise immédiate peut très fréquemment se faire au moyen d'un pronom, comme en maintien, alors qu'il y a théoriquement changement de fonction syntaxique. C'est ce que Jisa et al. (2000; 2010) considèrent comme un contexte de *promotion*, l'entité étant promue dans le rôle de topic immédiatement après son introduction en position postverbale, à l'instar du lapin chez Colin en (31). En fait, un ensemble de paramètres discursifs favorise l'usage d'un pronom personnel clitique pour exprimer un changement vers la position sujet en reprise immédiate (Apothéloz, 1995; Kleiber, 1986; Schnedecker, 2006; Schnedecker & Bianco, 1995). La différence de genre entre le référent cible et le concurrent permet par exemple d'utiliser un pronom comme le fait Adèle en (32).

(32) Adèle, 8;00, G3, *Les Triplés*
ENF3 <et après e(lle)> [//] après euh (il) y a une fille qui vient et i(l) lui dit quelque+chose.
ENF4 +, en lui montrant le frigo.
OBS5 0 [=! hoche la tête].
ENF5 et **e(lle)** regarde.

Mais les verbes choisis, de par les rôles sémantiques qu'ils distribuent, constituent aussi des indices forts pour inférer l'interprétation des pronoms en position sujet. Ainsi, en (32), l'agent qui accomplit l'action de *regarder* en ENF5 est, en toute cohérence, le patient de la construction verbale précédente à qui l'on « *montrait* le frigo » en ENF4. Un complément d'objet ayant le rôle de patient dans un énoncé peut ainsi faire l'objet d'un changement vers la position sujet en reprise immédiate sous la forme d'un pronom sans que l'expression référentielle ne soit ambiguë. Il suffit qu'un ensemble de paramètres s'appuyant sur l'univers discursif instauré soient réunis, tels que le savoir-partagé des interlocuteurs (Allen et al., 2015; Charolles, 2002; Givón, 1993; Gundel et al., 1993), le

choix des prédicats verbaux (Apothéloz, 1995; Schnedecker, 2006), le genre des référents en concurrence (Kleiber, 1986; Schnedecker & Bianco, 1995) notamment.

De fait, autant que la question du changement ou du maintien de l'entité dans la même fonction par rapport à son antécédent, se pose la question de la distance, et surtout, de la présence d'un concurrent éventuel dans l'espace discursif situé entre les deux mentions coréférentielles. Ainsi, un référent maintenu en position sujet ne revêt pas tout à fait la même accessibilité selon que la même position syntaxique ait été ou non occupée par un concurrent depuis sa dernière mention. De même qu'une expression référentielle en changement n'a pas totalement les mêmes caractéristiques selon la distance avec la dernière expression en coréférence et la mention éventuelle de concurrents depuis elle. C'est pourquoi, nous n'allons pas seulement raisonner ici en termes de maintien ou changement de fonction syntaxique entre les deux mentions mais nous allons ajouter à cette analyse la question de la proximité de l'antécédent par rapport aux concurrents. Ainsi, la distinction portera non pas sur les questions de maintien ou de changement de position par rapport au verbe mais plus spécifiquement sur les notions de CONTINUITÉ sans concurrent et d'ALTERNANCE avec un concurrent. Nous considérons ainsi qu'une expression référentielle est en CONTINUITÉ quand elle apparaît dans la même fonction syntaxique que son antécédent dans l'énoncé suivant (comme le personnage de Cubitus en (33)), ou dans la construction verbale qui fait immédiatement suite en cas d'énoncé complexe comme en (34). Dans cet exemple, on considère aussi par ailleurs que les deux mentions du poisson sont aussi en CONTINUITÉ du fait du maintien du référent dans une fonction autre que le sujet. Enfin, les contextes de CONTINUITÉ correspondent aussi aux reprises immédiates d'un complément objet ou oblique promu à la fonction sujet d'une construction verbale à l'autre et discutées en (31) ou en (32). Par opposition, une entité est dite en ALTERNANCE lorsqu'un concurrent a occupé la même fonction syntaxique qu'elle depuis sa dernière mention – comme en (30) – ou encore quand l'expression référentielle change de fonction syntaxique par rapport à la dernière expression en coréférence, en dehors des cas de reprises immédiates correspondant aux exemples (31) et (32). C'est sur la base de cette opposition que sera menée l'analyse des mentions subséquentes dans la suite du chapitre.

(33) Léo 6;03, G2, *Cubitus*
ENF9 ensuite i(l) [/] <i(l) va> [/] <i(l) va> [///] **l'ours i(l)** descend l'escalier.
OBS7 mh+mh.
ENF10 et après **i(l)** va regarder l(e) poisson.

(34) Marion, 6;10, G3, *Cubitus*
ENF4 et après **l'ours il**$_i$ est derrière **le poisson**$_j$ et **i(l)**$_i$ mord la queue **du poisson**$_j$.

Comme pour les premières mentions, nous commencerons par des observations transversales pour chaque histoire, puis nous observerons les données dans une perspective longitudinale avant

d'adopter une approche mixte combinant une comparaison des conduites d'une année à l'autre au sein des groupes et la confrontation des résultats selon les niveaux scolaires. Nous nous intéresserons en particulier aux effets des différents types de relations entre la forme et son ou ses antécédents dans le discours ainsi qu'au rôle joué par la présence éventuelle de concurrents sur le plan linguistique ou visuellement accessibles sur le support. Nous pouvons nous attendre à des résultats similaires aux observations précédentes (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020) à savoir un recours important aux formes pronominales en CONTINUITÉ alors que les formes fortes seront plutôt utilisées pour marquer un contraste avec ce qui précède dans les contextes d'ALTERNANCE. Cela dit, nos différences de codage pourraient entrainer un recours encore plus massif aux formes faibles dans le premier contexte que ce qui a pu être observé en maintien, du fait de la prise en compte de la proximité entre les mentions, en plus du maintien dans la même fonction syntaxique. À l'inverse, le codage de la présence d'un concurrent ou plusieurs, fortement accessible(s) du fait de sa ou de leur position dans le discours immédiatement précédent devrait renforcer le recours aux formes fortes en ALTERNANCE par rapport aux résultats des études qui se sont limitées au codage du changement de position sur le plan fonctionnel. Les dimensions transversale et longitudinale des observations tout au long de ce chapitre devraient nous permettre d'observer progressivement l'évolution de la gestion de la concurrence au niveau local. Nous formulons l'hypothèse que la distinction entre les contextes de CONTINUITÉ et d'ALTERNANCE devrait être de plus en plus marquée au fil du suivi, en particulier chez les enfants plus âgé·es des groupes 2 et 3. Ainsi, l'incidence de la concurrence au niveau global véhiculée par les différents supports imagés devrait peu à peu s'estomper au profit de conduites de plus en plus marquées au niveau local, selon qu'il y ait ALTERNANCE et présence de concurrents à proximité ou CONTINUITÉ dans un contexte de maintien sans concurrent.

1. Observations transversales

La comparaison inter-groupes permet pour chaque histoire d'appréhender la façon dont les enfants gèrent les différents phénomènes de reprise selon l'âge mais aussi selon les histoires et leur complexité. Les résultats relatifs aux différentes histoires seront à nouveau présentés selon leur ordre de passation, et d'éventuels regroupement entre elles sur la base de leurs caractéristiques communes seront faits en cours de discussion. On s'attend globalement à plus d'écart dans l'étude des secondes mentions en ALTERNANCE, l'usage de formes adaptées à ces contextes étant en effet plus tardivement maitrisé que lorsqu'il s'agit de maintenir l'objet de discours dans la même position à proximité (Bamberg, 1986; Hickmann et al., 2015; Kern, 1997).

1.1. *Frog, Where are you?* (Session 1)

Commençons ainsi par *Frog, where are you?* proposée lors de la première session, une histoire relativement longue et complexe sur le plan référentiel du fait de la présence d'un nombre important de personnages secondaires comme cela a déjà été dit. Selon les récits produits par les enfants et leur degré d'exhaustivité, les personnages secondaires pouvaient plus ou moins faire l'objet de mentions subséquentes au cours du récit. Quoi qu'il en soit, la mention de ces derniers amplifie nécessairement la concurrence vis-à-vis des personnages principaux (le garçon et le chien) qui eux, ont bel et bien fait l'objet de nombreuses mentions subséquentes dans tous les récits.

1.1.1. Continuité

Dans les contextes où il y a CONTINUITÉ par rapport à la dernière mention de l'entité (Figure 14), les pronoms personnels de troisième personne constituent la catégorie la plus fréquente pour tous les groupes, comme attendu.

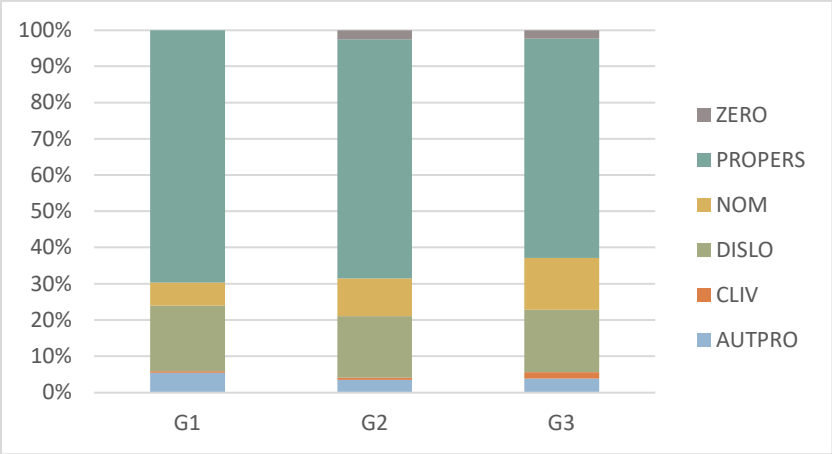


Figure 14 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *Frog, where are you?* (n = 881)

Les pronoms de troisième personne ont pour fonction intrinsèque d'exprimer la continuité entre deux expressions en coréférence en l'absence de concurrent. Le maintien d'une entité entre deux énoncés faiblement distants l'un de l'autre dans la même position par rapport au verbe entraine logiquement un recours important aux pronoms personnels comme dans l'exemple (35). L'absence de concurrent dans le discours narratif[17] en position sujet au fil des différents énoncés permet les pronominalisations du garçon en ENF5 et ENF6.

[17] La grenouille en ENF4 n'est pas considérée comme un concurrent dans l'enchainement discursif car elle apparait au sein d'un passage de discours rapporté. Nous avons considéré lors du codage que la mentions d'entités au sein de séquences de discours rapporté n'en faisaient pas des concurrents lors du retour au discours narratif. En effet, les brèves incises de discours direct fonctionnent davantage comme des pauses dans le discours narratif et le retour à celui-ci se fait souvent dans la continuation de ce qu'il était avant le discours rapporté à l'instar cet exemple.

(35) Théo, 5;11, G3
ENF4 mais le petit garçon dit <où est passée la grenouille> [=! discours rapporté] ?
ENF5 i(l) regardait <dans sa> [/] dans sa chaussure !
OBS4 +< 0 [=! hoche la tête].
ENF6 il ne la trouvait pas.

On relèvera également que les enfants plus jeunes n'utilisent pas particulièrement plus de formes fortes nominales qui seraient la manifestation de leurs difficultés à construire un discours cohésif fait d'énoncés successifs liés les uns aux autres au moyen d'éléments linguistiques particuliers (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Ici, les jeunes enfants de 4 ans semblent être en mesure d'utiliser en majorité les unités adéquates à l'expression du maintien de l'entité et de la continuité discursive. D'ailleurs la proportion de pronoms personnels est particulièrement haute en comparaison avec l'étude de Kern (1997) qui porte sur des enfants francophones du même âge. En effet, alors que les trois groupes d'âges produisent ici entre 60 et 70% de pronoms personnels en continuité, Kern (1997) n'en relève que 53% chez les plus petits de 3-4 ans et 50% à 5 ans. En revanche, elle relève 63,5% de pronoms personnels à 7 ans, ce qui se rapproche des résultats de notre groupe 3 qui produit 60,53% de formes pronominales clitiques en CONTINUITÉ. L'écart dans les résultats avec les plus jeunes peut s'expliquer par les différences de codage précisées plus haut. Kern (1997) considère en effet comme maintenues les entités en position sujet qui étaient déjà sujets lors de leur dernière mention, même quand il y a éventuellement présence d'un concurrent intercalé entre les deux. Cela explique probablement que le recours à des formes fortes soit en augmentation dans ses données.

Dans son étude sur le maintien et la réintroduction des référents dans cette même histoire, Jisa (2000) considère que le maintien se limite à la mention subséquente dans la même position d'un énoncé à l'autre, ce qui limite la présence de concurrent entre les deux mentions et se rapproche davantage de notre concept de CONTINUITÉ. Elle relève ainsi presque 70% de pronoms personnels en maintien chez les enfants de 5 ans, nous en relevons respectivement 69 et 66% à 4 et 5 ans (Groupes 1 et 2). À 7 ans, la distribution des formes montre un pic à 70% sur la catégorie pronoms clitiques chez Jisa, alors que la part de pronoms a chuté à 60% pour les enfants du groupe 3 dans nos données. Ainsi, ces derniers présentent des résultats plus proches des enfants de 10 ans dans l'étude de Jisa. Bien que sur la Figure 14, la chute progressive des pronoms ne soit pas significative, elle suit néanmoins la même tendance que les observations de Jisa (2000).

Si l'usage important des pronoms personnels ne montre pas de différence inter-groupes, les enfants plus jeunes du groupe 1 se distinguent néanmoins par l'absence de recours aux anaphores zéro dans leur récit, ce qui entraine une différence significative entre les groupes (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7{,}2$; $p = 0.02$), en particulier avec le groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test,

Khi² = 6,6 ; p = 0.01). L'anaphore zéro constitue une conduite plus contraignante sur le plan cognitif et discursif car elle nécessite un maintien très proximal, une absence de concurrence ou presque et constitue une alternative à la réalisation d'une forme linguistique. Son caractère plus « littéraire » pourrait ainsi correspondre à une façon de construire les chaines référentielles que les enfants de 4 ans n'auraient pas encore atteinte. Pourtant, Kern (1997) relève la présence de ces formes qu'elle catégorise sous l'étiquette d'*ellipses* à hauteur de 9% chez les enfants dès 3-4 ans. Précisons quand même un détail méthodologique important : dans le travail de Kern, la notion d'ellipse comprend les anaphores zéro du type « le petit garçon prend la ficelle et Ø la fait sauter »[18] mais s'étend aussi aux gérondifs et structures infinitives et participiales. Dans le présent travail, nous n'avons pas considéré la référence dans les constructions qui n'impliquent jamais la présence d'une expression référentielle comme dans les constructions adverbiales, participiales ou infinitives. Seules les anaphores zéro se présentant comme une alternative à la réalisation d'un autre type d'expression référentielle sur l'axe paradigmatique ont été relevées pour l'analyse à l'instar de l'exemple tiré de Kern. Cette divergence de codage explique la disparité de nos résultats sur le plan quantitatif mais il reste que les exemples proposés par l'auteure attestent de la présence d'anaphores zéros dans les récits des jeunes enfants de 3-4 ans, il est même précisé que la moitié des références codées *ellipses* relèvent d'anaphores zéro alors que nous n'en relevons aucune au sein du groupe 1 pourtant constitué d'enfants ayant tous·tes atteint l'âge de 4 ans.

Enfin, il semblerait que la capacité à construire un récit en maniant les différentes chaines référentielles qu'il implique passe par un renforcement de l'expression du maintien au fil des âges (Bamberg, 1986; Jisa, 2000). Jisa (2000) note une augmentation constante des formes en maintien dans la *Frog story* et Bamberg (1986) souligne l'accroissement des mentions en maintien chez les deux personnages principaux, et de façon encore plus importante pour le personnage du garçon. Si l'augmentation du nombre absolu d'expressions référentielles en CONTINUITÉ passant de 221 à 342 occurrences entre le groupe 1 et le groupe 3 tend à confirmer cela, l'amplification du maintien des héros et en particulier du référent humain au fil des âges est plus relative par rapport au reste des personnages. Lorsque, comme Bamberg (1986), on s'en tient à la quantité absolue de mentions des personnages principaux, il y a effectivement amplification de l'expression de la CONTINUITÉ au fil des âges. Dans le groupe 1, 163 occurrences sur les 221 en CONTINUITÉ concernent les héros dont 111 dédiées au garçon. Dans le groupe 2, 251 des 318 occurrences en CONTINUITÉ concernent les héros et 176 concernent le garçon. Dans le groupe 3, 264 expressions en continuité concernent les héros et 178 sont dédiées au garçon. Dans les faits, la proportion de référence aux héros dans les contextes de continuité est donc déjà très haute dès 4 ans (73,75%), ce qui ne rend pas

[18] Exemple repris de Kern (1997, p. 86)

l'augmentation aussi significative que chez Bamberg (1986). Si on note une augmentation entre le groupe 1 et le groupe 2 passant de 73,75% à 78,90% de mentions des héros en continuité et de 50% à 55,34% pour le personnage du garçon spécifiquement, cette augmentation n'est pas constante, le groupe 3 présentant des résultats très proches du groupe 2 (77,20% de mentions dédiées au héros et 52,05% pour le personnage du garçon seulement). Finalement, les personnages principaux d'une histoire imagée sont en partie identifiables comme tels par leur agentivité sur les images (Mcgann & Schwartz, 1988), ils se retrouvent donc fréquemment maintenus en position sujet au sein des énoncés du récit. Leur fréquence d'apparition et leur agentivité leur confèrent ainsi beaucoup d'usages en CONTINUITÉ par rapport aux autres personnages, et ce dès 4 ans.

1.1.2. Alternance

En ALTERNANCE avec un concurrent (Figure 15), la part de formes fortes, en particulier les noms et les dislocations est considérablement plus importante qu'en CONTINUITÉ dans les trois groupes. Si les enfants du groupe 3 semblent utiliser encore moins de pronoms personnels et plus de noms que leurs pairs plus jeunes, les différences inter-groupes ne sont pas significatives sur ces points. La seule différence inter-groupe significative porte sur l'usage des structures clivées (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,3 ; p = 0.005) davantage utilisées par les enfants du groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,9 ; p = 0.04 avec le groupe 2 et Khi² = 8,8 ; p = 0.003 avec le groupe 1), même si leur proportion reste relativement faible avec 2,69% des choix référentiels.

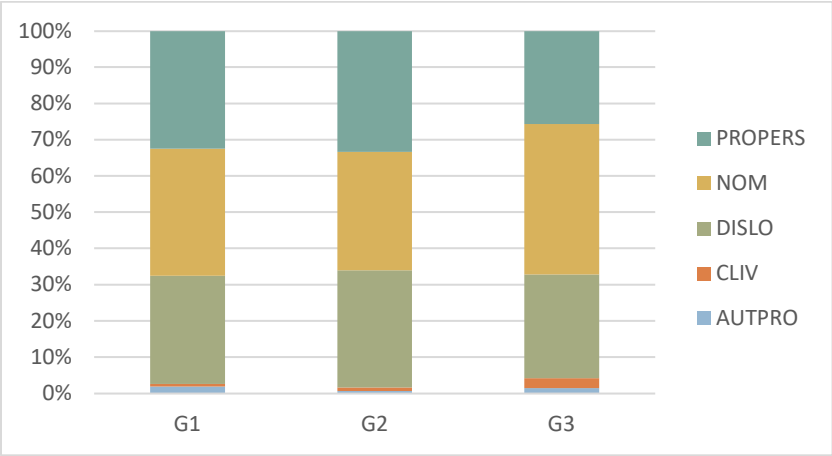


Figure 15 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *Frog, where are you?* (n = 998)

Le caractère assez mince des différences inter-groupes réside peut-être dans le fait que dans les trois groupes, les enfants présentent finalement des âges assez rapprochés les uns des autres. Avant l'âge de 6 ans, plusieurs auteur·es s'accordent à dire que les enfants présentent essentiellement des conduites déictiques dans le sens où ils·elles s'appuient plus sur le partage de la situation immédiate que sur le contenu discursif dans le choix des formes pour exprimer la référence (Bamberg, 1986;

Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que les conduites opèrent dans l'ensemble un changement et vont vers un usage qui repose davantage sur les relations anaphoriques dans le maniement des expressions référentielles (Bamberg, 1986; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Il est donc cohérent de relever des différences encore assez ténues entre les groupes d'enfants à ce stade de leur développement linguistique, les plus âgé·es n'étant qu'en début de CP, ce qui correspond à 6;07 en moyenne dans notre échantillon.

Néanmoins la tendance relevée plus haut (Figure 15) allant vers une augmentation croissante des constructions clivées pour changer de focalisation sur un personnage linguistiquement en concurrence avec un ou plusieurs autres, va tout de même dans le sens de conduites plus adultes. En effet, dans la plupart des études, les expressions contenues dans une construction clivée ne sont pas considérées en tant que telles comme une seule et même unité mais comme deux expressions en coréférence immédiate. Hickmann (2002), Jisa (2000), Kern (1997) ou encore Schimke et al. (2020) parlent plutôt de forme nominale postposée au sein d'une structure présentative d'une part (*c'est le garçon/il y a le garçon*) suivies d'un pronom relatif (*c'est le garçon qui X/il y a le garçon qui X*). Seulement d'un point de vue fonctionnel, au sein d'une clivée, les deux éléments font bloc pour redistribuer la topicalisation sur une nouvelle entité par rapport à l'énoncé précédent. Les ensembles SN+pronom relatif au sein d'une structure clivée ne constituent pas deux expressions référentielles dans lesquelles la seconde, le pronom relatif, reprend et décrit la première. Elles consistent plutôt en deux formes liées l'une à l'autre qui permettent de prédiquer de nouvelles informations au sujet de l'entité dont il est fait mention (Jullien, 2014). C'est pourquoi, les structures clivées constituent des formes adaptées à l'introduction de nouveaux référents (*cf.* chapitre précédent) mais aussi à la réintroduction d'une entité qui n'était plus sous le focus d'attention (Ariel, 1991; Chafe, 1994; Givón, 1983, 1995). Ces constats sont illustrés dans l'exemple suivant (36) à travers le retour de la topicalisations sur le hibou en ENF26. Après avoir été mentionné en ENF24, celui-ci est repris en ENF26, alternant ainsi avec plusieurs référents avec lesquels il se retrouve de fait, en concurrence (le chien, les abeilles, le garçon).

(36) Adèle, 6;09, G3
ENF24 ensuite (il) y avait un hibou il est sorti et le garçon il est tombé.
ENF25 et le [/] <le chat i(l) a> [///] le chien il a été poursuivi par les abeilles.
OBS23 oui.
ENF26 et ensuite i(l) s'est baissé parce que (il) y avait **le hibou qui** volait par-dessus sa tête.

D'ailleurs, on notera dans cet exemple la coexistence de formes fortes adaptées à l'expression de l'alternance entre les référents (les SN pleins disloqués ou non *le garçon il* en ENF24, *le chien il* et *les abeilles* en ENF25, ainsi que la mention du hibou en ENF26) avec d'autres formes qui conviennent

davantage à l'expression de la CONTINUITÉ alors qu'elles apparaissent en ALTERNANCE. C'est le cas du pronom *il* en ENF26 utilisé pour renvoyer au garçon alors que celui-ci était absent de l'énoncé précédent. Il se retrouve de fait en concurrence avec les référents mentionnés en ENF25 et en particulier le chien, puisque le genre et le nombre portés par l'expression référentielle renvoyant aux abeilles rendent leur reprise au moyen d'un pronom masculin singulier moins probable.

Comme dans cet exemple, les reprises pronominales en ALTERNANCE concernent majoritairement les personnages principaux. Dans le groupe 1, 76,25% des pronoms personnels en ALTERNANCE concernent l'un des personnages principaux voire les deux ensembles dont 50% sont dédiés au garçon. Dans le groupe 2, les reprises pronominales concernent à 86,80% le chien, le garçon ou les deux dont 63,60% pour ce dernier spécifiquement. Enfin, le groupe 3 se rapproche davantage du groupe 1 avec 74,30% de pronoms dédiés aux héros dont 61,90% pour le garçon. Dans les données de Kern (1997), la référence aux héros via un pronom en changement passe de 94% à 3-4 ans à 84% chez les 7 ans alors que la proportion de références au garçon a tendance à décroître (68% à 3-4 ans, 56% à 5 ans et 50% à 7 ans). Dans nos données, la structuration des récits à tous les âges semble donc plus systématiquement centrée sur les héros. Parallèlement à cela, la sensibilité au caractère humain du personnage identifiable comme personnage principal semble s'intensifier au fil des âges puisque le garçon représente une part plus faible de reprises pronominales dans le groupe 1 que dans les deux autres groupes, ce qui ne se retrouve pas dans les analyses de Kern mais dans celles de Bamberg (1986). En effet, celui-ci relève une intensification de la référence au garçon au fil des âges par rapport à celle du chien, y compris à l'âge adulte par rapport aux enfants de 10 ans.

Finalement, les différences entre les groupes restent assez minimes concernant l'expression de la CONTINUITÉ ou de l'ALTERNANCE lors de l'élaboration des chaines référentielles. Le cadre scolaire et le caractère formel de l'entretien individuel, et éventuellement nouveau pour la plupart des participant·es, a pu entrainer chez les enfants une forme d'hypersurveillance au niveau linguistique également relevées par Jisa et al. (2010) pour cette même histoire. Cependant, si la distribution des formes au niveau global ne présente pas beaucoup de différences, on distingue des capacités de traitement du discours particulières à d'autres niveaux. D'abord, si plusieurs études s'accordent sur le fait que les jeunes enfants de 4-5 ans maitrisent mieux l'expression du maintien des référents que du changement en récit (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985), les présentes observations confirment ces résultats et montrent même leur aisance à gérer la continuité référentielle sans concurrent de par leur fort recours aux pronoms personnels contrastant avec les contextes d'ALTERNANCE. Dès cet âge, les récits semblent d'ailleurs déjà fortement focalisés sur les héros régulièrement repris en CONTINUITÉ d'un énoncé à l'autre. Mais à tous les âges, les enfants

se permettent également plus de reprises pronominales sur les personnages principaux alors qu'il y a ALTERNANCE avec un concurrent ; preuve que leur sensibilité à l'accessibilité des référents dans le choix des formes repose encore beaucoup sur les savoirs globalement partagés avec l'interlocuteur à propos de la situation générale et de l'activité que sur les paramètres locaux d'accessibilité en discours.

1.2. *La Pierre* (Session 2)

Dans le récit de *La Pierre*, l'enjeu est de gérer l'expression de la continuité des événements à travers la mention successive de deux référents humains animés présentant des caractéristiques similaires. Ainsi, d'un côté, cette histoire présente peu de référents animés à discriminer les uns des autres en discours mais leur caractère très semblable d'animés humains tous deux de genre masculin rend le choix des formes pour permettre leur identification plus complexe qu'une histoire présentant davantage de référents animés humains ou non et de genres différents. En effet, ici, si le pronom de troisième personne peut s'avérer ambigu en changement, le nom *le garçon* peut l'être tout autant.

1.2.1. Continuité

Au sein des récits portant sur *La Pierre*, on ne note pas de différence significative entre les groupes lors du maintien des entités en CONTINUITÉ par rapport à leur antécédent (Figure 16). En effet, comme nous pouvions nous y attendre, tous les groupes recourent massivement aux pronoms personnels et ce, en proportion équivalente à tous les âges.

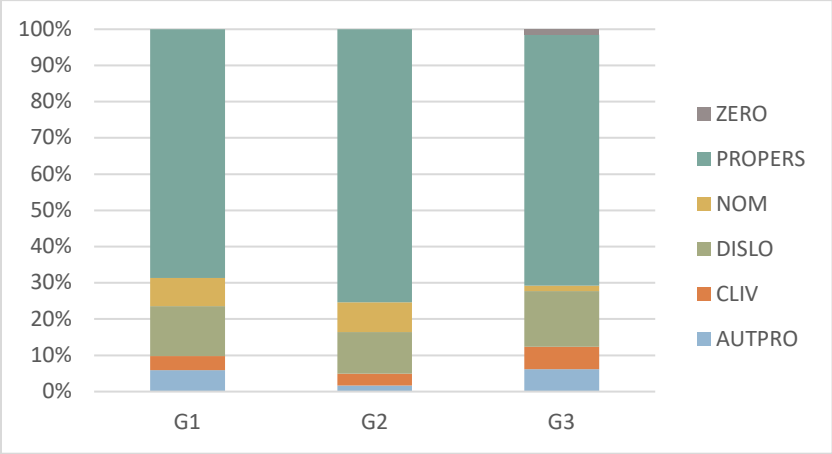


Figure 16 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *La Pierre* (n = 177)

Cela dit, du fait de la ressemblance des deux référents animés et de l'enchainement en miroir des actions et événements sur le dispositif imagé (les deux garçons se saluent mutuellement puis se poussent successivement), même quand il est utilisé en maintien, le pronom de troisième personne peut s'avérer ambigu, voire implicite. Prenons l'exemple du récit d'Élise ci-dessous.

(37) Elise, 5;11, G2
ENF3 là i(l)s se poussent.
OBS4 i(l)s se poussent.
ENF4 là i(l) tombe.
OBS5 0 [=! hoche la tête].
ENF5 et là i(l) pleure.
OBS6 <et après> [=! chuchote] ?
ENF6 +< et là i(l)s sont amis.

Passons pour le moment sur le manque de clarté du pronom *il* en ENF4 dans la mesure où il fait suite à la fusion des deux personnages. Le pronom *il* en ENF5 constitue probablement le maintien du garçon à la salopette en ENF4 mais si nous pouvons l'interpréter comme tel, c'est plutôt grâce à la cohérence entre les deux verbes utilisés en ENF4 et ENF5 que par des stratégies précises de maniement de l'information référentielle. En effet, si l'un des deux pleure, c'est probablement la résultante de la chute mentionnée en ENF4. L'interlocutrice peut alors le saisir par inférence plus qu'en se basant sur la gestion de la continuité référentielle par l'enfant, celle-ci ne mobilisant les personnages séparément ou conjointement qu'au moyen de pronoms personnels tout au long du récit. Pour en revenir au pronom *il* en ENF4, son caractère ambigu réside dans le choix d'une forme faible en partition. En effet, dans une étude antérieure sur les mêmes enfants lors de la narration des *Triplés* et du *Voleur de poule* en fin de suivi (Dupret, 2020), j'ai pu montrer que les fusions fonctionnent de façon similaire aux expressions référentielles maintenant le même objet de discours alors que les partitions fonctionnent davantage en rupture avec le contenu discursif précédent. Lors des fusions, dans la mesure où la dernière mention des référents regroupés est relativement proche, ces derniers bénéficient d'une certaine accessibilité et le contexte discursif permet souvent de les fusionner au moyen de formes pronominales au pluriel qui restent claires quant à la délimitation des référents regroupés, en particulier quand il y a CONTINUITÉ avec l'antécédent le plus proche. Lors des partitions, le recours à des formes pronominales permet à l'inverse difficilement l'identification du référent dissocié.

La part de pronoms personnels utilisés en CONTINUITÉ dans cette histoire correspond donc sensiblement à ce que d'autres études sur les enfants des mêmes âges et avec des histoires courtes ont pu relever (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). On notera quand même quelques nuances parmi lesquelles la diminution des pronoms personnels au fil des âges au profit d'un accroissement des formes fortes nominales malgré le contexte de maintien (Hickmann, 2002) qu'on ne retrouve pas dans nos données pour cette histoire. La proportion de pronoms personnels est quasiment équivalente entre le groupe 1 et le groupe 3 (avec respectivement 68 et 69%) et la part de noms ne semble pas augmenter, bien au contraire, elle passe de presque 8% à à peine 2% des usages entre les groupes 1 et 3. Outre la

part importante de pronoms clitiques de troisième personne, on trouve presque systématiquement une majorité de dislocations impliquant un pronom dans tous les groupes (57,15% dans le groupe 1, 42,6% dans le groupe 2 et 60% dans le groupe 3). Les clivées engendrent quant à elles plus de noms excepté dans le groupe 3 où la moitié d'entre elles sont construites autour d'un pronom. Dans tous les cas, les formes pronominales avoisinent les 80% dans tous les groupes si l'on ajoute aux pronoms clitiques les dislocations de pronoms, ce qui semble très élevé, même pour un contexte de CONTINUITÉ. Ces résultats semblent ainsi plus proches de ceux observés lors de la production de récits de très jeunes enfants à partir d'histoires similaires (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015). En effet, Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) relèvent chez de jeunes enfants de 3 à 5 ans un fort recours aux formes pronominales lors des secondes mentions, en particulier dans les contextes de maintien qui se rapprochent de la CONTINUITÉ. Dans leurs données, la part de pronoms semble en augmentation constante au fil des âges en anglais et en grec, atteignant 85% chez les enfants anglophones et 90% chez les grecs à 5 ans alors que l'augmentation est plus relative chez les turcs avec 65% de pronoms en maintien à 5 ans. Les résultats sur le turc mis à part. Les observations d'Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) s'avèrent ainsi plus proches de ceux obtenus par notre groupe 2. Seulement, ces résultats valent pour l'histoire avec un héros clairement identifiable et ne concernent que la référence à ce personnage principal unique. Dans une autre histoire présentant plus de similitudes avec *La Pierre* dans la mesure où deux personnages se partagent le rôle de héros, les deux auteures constatent une chute du recours aux pronoms personnels dans les trois langues étudiées (anglais, grec et turc). Dans un premier temps, on remarque donc une très large part de formes pronominales pour référer aux deux personnages de cette histoire, pourtant égaux quant à leur statut de héros, alors que des dispositions similaires entrainent plutôt une baisse du recours aux formes pronominales malgré le contexte de maintien dans d'autres études portant sur des enfants de même âge (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Schimke et al., 2020).

1.2.2. Alternance

À la différence des analyses de la *Frog story* qui montraient une différence de distribution entre la CONTINUITÉ et l'ALTERNANCE, les pronoms personnels constituent aussi la forme la plus fréquente pour exprimer le changement vis-à-vis de l'antécédent pour *La Pierre* (Figure 17). Nous avions déjà soulevé la forte présence de formes pronominales avec *La Pierre* lors de l'introduction des référents dans le chapitre précédent. Cela renforce les conclusions alors posées sur les effets de l'histoire et du nombre de personnages présents sur l'image dans le choix des formes et étend même la réflexion à l'ensemble du processus d'élaboration des chaines référentielles.

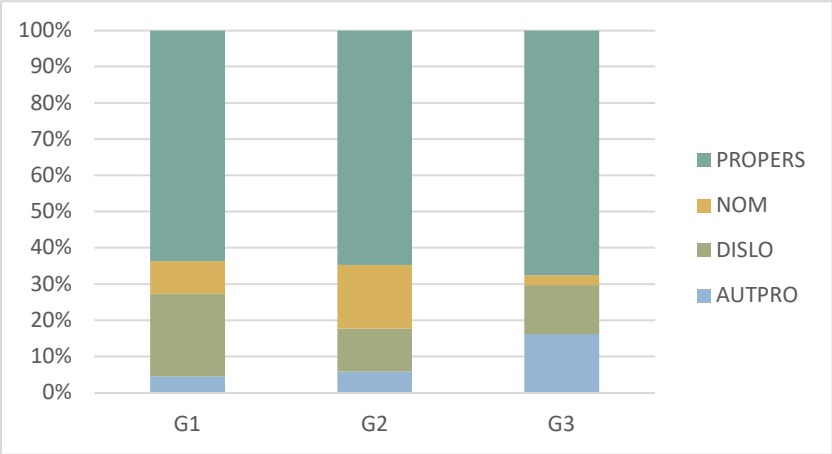


Figure 17 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *La Pierre* (n = 93)

Il reste ainsi difficile de considérer qu'entre 4 et 6 ans, les enfants s'en sortent mieux en maintien ou en CONTINUITÉ que lorsqu'il y a ALTERNANCE, sous-entendant qu'ils parviendraient déjà à évaluer la forte accessibilité des référents conférée par l'absence de concurrent au niveau discursif. En fait, c'est plutôt le degré de proximité dans l'absolu qui semble leur faire adopter des formes faibles et moins explicites. En effet, plus l'histoire comporte un nombre important de personnages, plus il est probable que les expressions en coréférence s'avèrent éloignées les unes des autres, un nombre important de mentions d'autres référents s'intercalant entre elles. A l'inverse, le petit nombre de personnages dans l'histoire de *La Pierre* entraine des reprises très proximales avec leur antécédent mais pas forcément en CONTINUITÉ.

(38) Florent, 5;08, G2
ENF1 i(l)s se disent coucou.
ENF2 i(l)s se poussent.
OBS4 mh+mh.
ENF3 l'aut(re) le pousse.
OBS5 mh+mh.
ENF4 i(l) pleure.
OBS6 mh+mh.
ENF5 i(l) lui demande de se le(ver) [//] relever.
OBS7 mh+mh.
ENF6 boh c'est rapide !

Dans l'exemple (38), l'enfant recourt à nouveau essentiellement à des pronoms clitiques pour référer à l'un, à l'autre voire aux deux personnages dans de courts énoncés impliquant des reprises très proximales les unes des autres. En revanche, l'identification des personnages repose plus sur un processus inférentiel permis par la compréhension des événements sur la base des verbes utilisés comme discuté dans l'exemple (32) ou encore en (37) : *pleurer* fait suite à *pousser*, lui-même suivi par *demander de se relever*. C'est moins le marquage de la CONTINUITÉ et de l'ALTERNANCE au moyen d'unités linguistiques précises exprimant la cohésion qui permet cette interprétation. Il semblerait

ainsi que jusqu'à 6 ans, la proximité des mentions subséquentes de deux entités en ALTERNANCE crée plus de difficultés à traiter ces mentions comme soumises à la concurrence que pour les reprises plus distantes. Cela expliquerait pourquoi on ne retrouve pas la même chose entre les deux contextes avec la *Frog story*. Le grand nombre de personnages contenus dans cette dernière éloigne potentiellement davantage les mentions en coréférence les unes des autres lors de sa narration. Du fait de la distance, l'ambiguïté potentielle des reprises pronominales est plus perceptible par l'enfant.

Finalement, on peut se demander si les histoires longues et denses sur les plans événementiel et référentiel ne s'avèreraient pas les plus simples à gérer pour les enfants de 4-6 ans en comparaison avec les histoires courtes avec peu de référents comme *La Pierre*. En effet, ces derniers semblent moins sensibles au risque de confusion entre les deux personnages présentant des caractéristiques similaires à faire alterner linguistiquement que dans les histoires longues présentant une succession d'entités animées diverses. Si Veneziano & Hudelot (2009) et Veneziano (2016) n'ont pas spécifiquement étudié la clarté de la référence aux personnages dans cette histoire, ils posent cependant des constats similaires sur la cohérence des récits produits avant l'âge de 7 ans. Après avoir raconté l'histoire, l'enfant a une conversation avec l'adulte supposée étayer son discours en relevant les points qui manquent de cohérence au sein de son récit au moyen de question (*« pourquoi ? »*, *« comment ça s'est passé ? »*, *« qui est tombé ? », « qui a poussé ? », etc.*) avant de fournir un second récit. Or, les enfants de 5 ans s'avèrent peu sensibles à cette séquence d'étayage dans l'apport d'éléments structurant l'histoire lors du second récit. Les enfants de 6 ans le sont un peu plus alors que les vrais effets de cette conversation étayante commencent à s'observer à 7 ans et au-delà (Veneziano, 2016). Ainsi, en dessous de 7 ans, les enfants ont du mal à expliciter les croyances des personnages et les conséquences inférables des événements, ce qui constitue aussi une difficulté pour raconter cette histoire. Cela révèle aussi que les enfants en dessous de 7 ans ont du mal à se représenter, ou du moins à exprimer, les savoirs et les croyances différentes des siennes que peut avoir une personne sur une situation, et cela semble s'appliquer à la fois aux entités sur lesquelles porte le discours qu'aux destinataires de celui-ci.

1.3. *Cubitus* (Session 3)

Le récit de Cubitus constitue une nouvelle histoire avec des caractéristiques particulières. À la différence de *Frog, where are you?*, la concurrence perceptible sur le support concerne moins de personnages et évolue au fil des images. On passe d'un degré de concurrence binaire entre Cubitus et le petit poisson, à un degré plus important avec l'arrivée d'un autre poisson avant que Cubitus ne soit présenté seul sans concurrence sur trois images successives. La dernière image présente à nouveau un degré de concurrence plus important puisque Cubitus s'adresse à son poisson rouge. Aussi, à la différence des personnages de *La Pierre,* le personnage de Cubitus est clairement

identifiable comme le héros de l'histoire puisqu'il apparait seul sur la première image. Nous avons ainsi à notre disposition de nouveaux critères pour étudier le poids des différents facteurs dans le choix des formes.

1.3.1. Continuité

Le récit de *Cubitus* ne présente pas de différence significative inter-groupes en CONTINUITÉ par rapport à l'antécédent (Figure 18). Les enfants utilisent majoritairement des pronoms personnels.

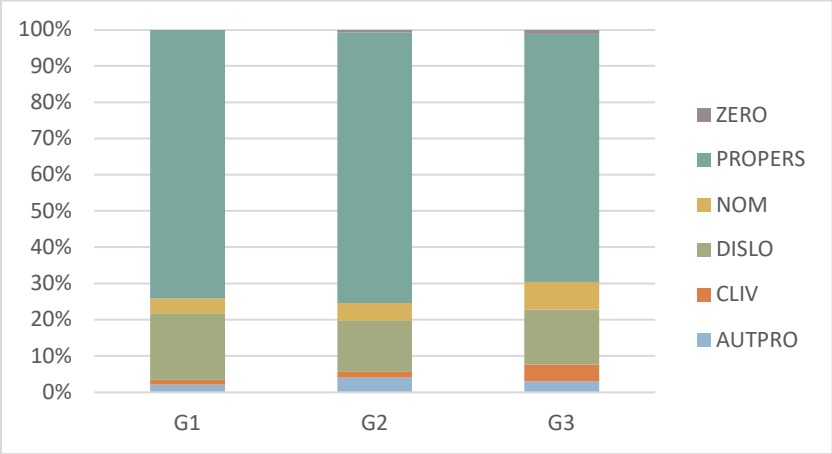


Figure 18 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *Cubitus* (n = 444)

Les enfants des groupes 1 et 2 semblent même utiliser les pronoms de troisième personne dans une proportion encore plus importante que dans *La Pierre*. Cela dit, la proportion de pronoms au sein des dislocations est beaucoup plus faible que dans l'histoire précédente (3,70% de dislocation avec un pronom pour le groupe 1, 16,66% pour le groupe 2 et 1,04% pour le groupe 3). Même si les différences ne sont pas significatives, la dynamique observable entre les trois groupes s'avère plus proche de celle constatée par Hickmann (2002) en maintien. Cette dernière relève en effet l'augmentation avec l'âge des formes fortes pour pallier les éventuels risques de confusion entre les personnages, et ce malgré que l'entité soit maintenue dans la même position depuis sa dernière mention. En effet, alors que les enfants d'âge préscolaire des groupes 1 et 2 présentent une distribution des formes assez similaire, la proportion de noms semble croître légèrement au sein du groupe 3.

Aussi, comme dans l'étude d'Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) pour l'histoire avec un seul héros clairement identifiable les groupes 1 et 2 produisent beaucoup de pronoms personnels avec un petit peu plus de 74% des usages en continuité contre respectivement 77% et 85% à 4 et à 5 ans dans les données de ces auteures. Cependant, dans nos données, on ne note pas d'augmentation entre les deux âges. Les résultats en CONTINUITÉ pour *Cubitus* s'avèrent finalement assez proches de ceux observés pour *La Pierre* et les deux histoires montrent un fort recours aux pronoms clitiques. Alors

qu'à ces âges, l'asymétrie des rôles entre les personnages aurait pu entrainer plus de formes pronominales que dans l'histoire de *La Pierre* avec deux personnages à égalité de statut (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015). Seulement, *La Pierre* met en scène deux référents humains, *La Horse & Bunny's story*, supposée présenter aussi deux personnages avec un rôle équivalent chez Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015), met en scène deux animés non-humains. Il est donc possible que la présence de référents humains motive davantage le recours aux pronoms que les référents non-humains. C'est d'ailleurs ce que relève Bamberg (1986) dans son analyse approfondie du traitement des deux personnages que sont le garçon et le chien dans la *Frog story*, malgré leur présence et leur agentivité équivalente (Mcgann & Schwartz, 1988). Enfin, dans les histoires d'Hickmann (2002) qui note une hausse des formes fortes à des âges un peu plus avancés, les référents sont des animaux, ce qui entraine peut-être aussi moins de pronoms personnels en maintien par rapport aux histoires mettant en scène des héros humains comme dans *La Pierre* ou anthropomorphes comme Cubitus. Ainsi, outre le caractère identifiable de personnage principal comme seul et unique héros, l'histoire dans laquelle Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) relèvent plus de pronoms personnels pour désigner le personnage principal met en scène deux référents humains. Autant que le statut des référents dans l'histoire, leur caractère humain ou anthropomorphe pourrait avoir une incidence sur le choix d'utiliser massivement des pronoms personnels pour les désigner en CONTINUITÉ. Cela expliquerait alors pourquoi nous retrouvons des scores assez similaires dans deux histoires présentant pourtant des caractéristiques différentes dans la mise en avant des personnages principaux. À l'aune de nos observations, il semblerait donc que le nombre de personnages principaux mis en avant ait moins d'impact que leur caractère humain.

1.3.2. Alternance

En alternance avec un concurrent (Figure 19), la différence entre les groupes réside dans l'usage des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6,7$; $p = 0.03$). Comme l'indique la Figure 19, les enfants du groupe 2 utilisent davantage de pronoms personnels que les deux autres groupes mais la différence est plus marquée avec le groupe 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 8,4$; $p = 0.003$), la différence avec le groupe 1 n'étant pas significative. Cela nous indique que ce sont, comme dans *Frog, where are you?*, les enfants d'âge scolaire du groupe 3 qui ont tendance à se distinguer par des conduites plus adaptées à l'expression de l'ALTERNANCE, ce contexte étant celui où on s'attend à trouver le moins de pronoms personnels. Cela dit, avec 44,58% de pronoms personnels malgré la présence de concurrence au niveau discursif, les usages des enfants nouvellement scolaires ne sont pas encore tout-à-fait ceux des locuteurs·trices adultes.

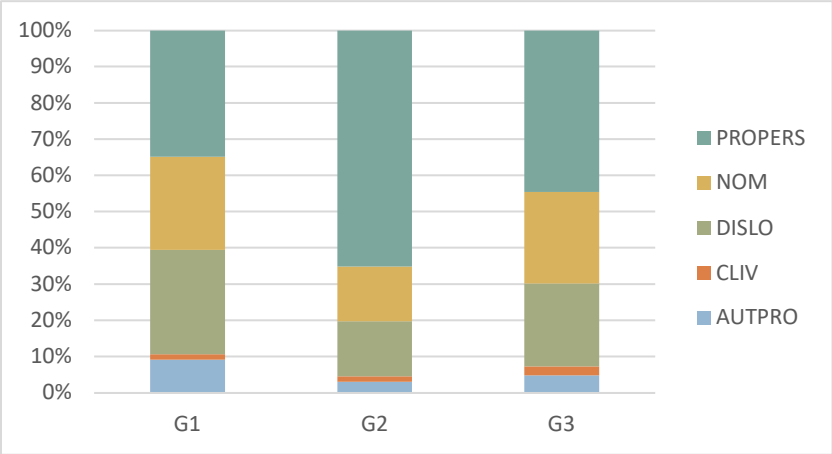


Figure 19 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *Cubitus* (n = 215)

La proportion de formes pronominales reste donc globalement assez importante dans tous les groupes pour un contexte d'ALTERNANCE. Mais contrairement à *La Pierre*, dans cette histoire le phénomène peut davantage s'expliquer par une conduite thématique dans la mesure où un seul personnage principal se dégage clairement. La part de pronoms dédiées à Cubitus révèle d'ailleurs une organisation du discours fortement centrée sur le héros chez tous les groupes. En effet, 87% des pronoms personnels dans ce contexte concernent le héros chez les enfants du groupe 1, 74,4% pour ceux du groupe 2 et 81% des pronoms personnels dans le groupe 3 renvoient à Cubitus. Les pourcentages de références aux héros via un pronom personnel sont donc assez similaires dans les trois groupes (entre 74% et 87%). En anglais et en turc, Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) relèvent un impact croissant du statut de héros entre 3 et 5 ans dans la mesure où le nombre de renvois à ce personnage au moyen d'un pronom personnel augmente considérablement au fil des âges. Les réintroductions du héros au moyen d'un pronom passent de 37% à 3 ans à 72 et 71% à 4 et 5 ans en anglais. En turc, la proportion croît progressivement passant de 21% à 63% entre 3 et 5 ans. En grec, la proportion reste stable entre les groupes d'âges, elle démontre aussi une attitude relativement thématique. Notre mode de décompte diffère de celui de ces deux auteures : nous avons reporté plus haut la part de mentions du héros au sein de la proportion totale de pronoms personnels alors qu'Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015) partent du nombre total de mentions du personnage en question pour déterminer la proportion de pronoms personnels. Cela dit, nos résultats et les leurs confirment une attitude déjà très focalisée sur le personnage principal dès 4 ans, voire 3 ans dans les langues étudiées par Aksu-Koç & Nicolopoulou.

La forte proportion de pronoms personnels pour référer à Cubitus est peut-être également renforcée par le fait qu'il soit présenté seul sur la première image du support imagé (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Pour Hickmann (2002) le phénomène de centration sur le premier

personnage présent sur l'image tend d'ailleurs à être encore plus fort en français que dans les autres langues étudiées, ce qui pourrait alors constituer une piste pour expliquer ces résultats.

(39) Hélène, 5;07, G2
ENF1 là i(l) voulait euh courir.
ENF2 après (il) y a un poisson qui lui a mordu la queue.
OBS1 ouais [=! hoche la tête].
ENF3 après i(l) [/] il a eu mal.
OBS2 mh+mh [=! hoche la tête].
ENF4 après il a fait mal au poisson.
ENF5 après euh le poisson aussi il a eu mal.
OBS3 mh+mh [=! hoche la tête].
ENF6 après +...
OBS4 donc tu m'as dit après le poisson aussi il a eu mal et après qu'est ce+qu'i(l) s(e) passe
ENF7 après euh i(l) [/] i(l) +...
OBS5 donc il a fait mal au poisson et après qu'est-ce+qu'i(l) s(e) passe ?
%act: ENF pointe l'image dont elle parle puis la suivante
ENF8 il est parti parce que il a vu que [/] que le poisson il est méchant avec lui
OBS6 d'accord donc il est parti parce que l(e) poisson il est méchant avec lui c'est ça ?
ENF9 +< 0 [=! hoche la tête].
OBS7 et après qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe ?
ENF10 après donc (il) y a un gros poisson qui est venu.
ENF11 et après il a cru qu'il allait le manger.

(40) Thomas, 5;08, G2
ENF1 en fait i(l) plonge.
OBS2 ouais.
ENF2 après (il) y a un poisson <qui mange> [/] qui mange sa queue.
ENF3 après lui i(l) veut l(e) manger.
OBS3 oui.
ENF4 après i(l) s'assoit.
ENF5 après lui i(l) nage.
ENF6 après (i)l a un gros poisson qui veut l(e) manger.
OBS4 oui.
ENF7 après i(l) dit <à l'aide> [=! discours rapporté].
ENF8 après il a fait un cauchemar.
OBS5 mh+mh.
ENF9 et après i(l) court.

Par ailleurs, à l'instar des exemples de Hélène (39) et Thomas (40) ci-dessus, les introductions du personnage de Cubitus au moyen d'un pronom personnel laissent souvent place à un récit focalisé sur le héros, très souvent repris en début d'énoncé au moyen d'un simple pronom clitique, qu'il s'agisse d'un maintien en CONTINUITÉ ou d'un changement en ALTERNANCE. De Weck (1991) relève également cette relation entre le mode de présentation et la nature des mentions subséquentes chez les enfants d'âge préscolaire. La diminution progressive d'introductions au moyen d'une forme faible ou définie suit une trajectoire quasi-identique à la chute des reprises non-

anaphoriques. Jusqu'à la fin de la maternelle, les récits des enfants sont majoritairement marqués par des formes d'introduction dites faibles (SN définis et formes pronominales) et les reprises constituent dans l'ensemble des « réévocations des référents d'un énoncé à l'autre » que des reprises anaphoriques (De Weck, 1991, p. 250). D'autre part, cette observation renforce l'hypothèse de l'incidence du mode de présentation du héros sur l'image initiale sur le choix des formes pour le mobiliser lors des mentions subséquentes.

Dans les exemples (39) et (40), en ENF1, les deux enfants commencent par introduire le personnage de Cubitus par un pronom personnel. S'ensuit une série de reprises pronominales essentiellement en position sujet chez Hélène (39) excepté en ENF2. Dans le récit d'Hélène, de par l'asymétrie entre les formes utilisées pour référer aux deux poissons et celles utilisées pour référer à Cubitus, on a bien affaire à un récit qui semble répondre à la stratégie dite du *sujet thématique* (Karmiloff-Smith, 1985). Mais l'enfant semble quand même privilégier les formes faibles pour Cubitus en CONTINUITÉ. C'est le cas en ENF3, ENF4, mais aussi ENF8. C'est seulement en ENF11 qu'Hélène fait une reprise pronominale de Cubitus en ALTERNANCE (« *il* a cru qu'il allait le manger ») qui fait immédiatement suite à l'introduction du gros poisson au moyen d'une clivée. Même si l'ambiguïté peut facilement être levée par des processus inférentiels et les savoirs communs offerts par le partage du support, ces deux formes pronominales en alternance s'avèrent peu transparentes du fait de la concurrence entre Cubitus et le gros poisson introduit.

Dans son récit, Thomas (40) use de stratégies de mise en texte proches mais moins spécifiquement centrées sur le héros. Si son introduction et la fréquence des mentions en position sujet préverbale dédiées à Cubitus indiquent clairement un récit centré vers le héros, il présente aussi des phénomènes d'alternance exprimés au moyen d'une forme pronominale portant aussi bien sur ce dernier (ENF3) que sur le petit poisson (ENF5). Le recours à des formes essentiellement pronominales, que ce soit en CONTINUITÉ et en ALTERNANCE, inscrit ainsi les conduites de Thomas dans ce que Karmiloff-Smith (1985) a catégorisé comme déictiques. Néanmoins, le marquage de l'alternance est signalé par l'enfant au moyen de dislocations (*lui il*) à ces deux moments du récit. Ainsi, lorsque l'enfant recourt à des modes de référence dits déictiques (Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1981, 1985), ses récits ne s'appuient pas essentiellement sur sa perception de la situation immédiate en dépit de la prise en compte du savoir de leur destinataire. Les dislocations impliquant un pronom tonique expriment en effet des marques de changement de focalisation interprétables comme telles par l'allocutaire.

1.4. Discussion sur les usages au cours de la première année de suivi

L'analyse de ces trois supports force à constater que les conduites narratives sont très hétérogènes selon le nombre, la nature et le statut des référents qui composent l'histoire. Il semblerait d'abord que plus le nombre de référents est important, moins on relève d'usages pronominaux en seconde mention. Les jeunes enfants de 4-6 ans sont donc, à la manière des adultes, sensibles à la présence de concurrents sur le stimulus imagé dans l'élaboration d'un récit (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Serratrice, 2013).

L'impact du statut et des traits caractéristiques des référents dans l'histoire pourrait expliquer les résultats parfois un peu contradictoires selon les études. Hickmann (2002), dont le matériel utilisé pour susciter des récits ne montre que des référents animés non-humains impliqués dans des activités d'animaux (un cheval qui saute une barrière, un chat qui veut attraper des oisillons, un chien qui attrape ledit chat par la queue), note une augmentation assez significative des formes fortes en maintien au fil des âges. Ce même phénomène n'est pas particulièrement relevé par d'autres auteures utilisant aussi de courtes suites d'images qui mettent en concurrence deux référents (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Les résultats de Bamberg (1986) semblent indiquer que c'est vrai pour le personnage du chien mais pas pour celui du garçon dans *Frog, where are you?*.

D'autre part, nos données montrent que les référents qui sont les plus concernés par des reprises pronominales en CONTINUITÉ ou en ALTERNANCE sont : le garçon dans la *Frog story* (Bamberg, 1986; Kern, 1997), Cubitus dans l'histoire éponyme et les deux garçons dans *La Pierre*. Outre l'effet de leur rôle protagoniste dans les différentes histoires, ce sont des référents humains. Même si Cubitus est un chien, le fait qu'il ait une maison, se réveille dans un lit, soit bipède et parlant lui confère un statut plus humain que ses concurrents animés dans l'histoire. L'argument en faveur de l'impact du caractère humain des personnages dans leur mobilisation au moyen de formes pronominales explique aussi en partie pourquoi nos résultats ne vont pas dans le sens de ceux d'Aksu-Koç & Nicolopoulou (2015). En revanche, ils vont dans le sens des observations faites chez l'adulte (Fukumura & van Gompel, 2011). Dans les données d'Aksu-Koç & Nicolopoulou, le héros de l'histoire avec deux personnages présentant des rôles asymétriques est le référent le plus réintroduit au moyen de formes faibles pronominales. Mais dans le matériel qu'elles utilisent, l'histoire avec un héros clairement identifiable porte sur des référents humains alors que les deux personnages à égalité de statut dans l'autre histoire sont des animaux. Ainsi, autant que le statut des référents dans l'histoire, leur caractère humain semble motiver leur traitement en discours chez les jeunes enfants entre 4 et 6 ans.

Néanmoins, Serratrice (2013) note que les enfants de 4 ans marquent une claire préférence pour les formes fortes au détriment des pronoms dès qu'un concurrent animé est perceptible visuellement ou préalablement mentionné dans le discours. Le matériel qu'elle utilise met en scène des référents humains, son dispositif s'avère ainsi assez similaire à l'histoire de *La Pierre*. Ces résultats ne vont donc pas dans le sens des nôtres mais pourraient peut-être s'expliquer par la nature de la tâche. L'expérimentation de Serratrice ne correspond pas à un récit mais à de la description d'image, qui plus est, en complément d'un énoncé de l'adulte servant d'ébauche. L'histoire de *La Pierre* demande à l'enfant d'introduire et de faire alterner les deux référents au sein d'un nombre un peu plus important d'énoncés sans étayage de l'adulte, ce qui rend la tâche plus complexe dans notre protocole (Hickmann et al., 2015; Veneziano, 2016; Veneziano & Hudelot, 2009).

1.5. *One Frog too many* (Session 4)

Pour rappel, *One Frog too many* présente un certain nombre de caractéristiques communes à *Frog, Where are you?*. Elle regroupe un nombre important de personnages principaux, ce qui implique beaucoup de concurrence entre les personnages. Le rôle principal est toujours tenu par le garçon mais étant donné leur fréquence d'apparition et leur agentivité à la fois sur le support imagé et dans les productions des enfants (Mcgann & Schwartz, 1988), les deux grenouilles constituent également des protagonistes importants dans cette histoire alors que le chien et la tortue sont davantage relégués à des rôles secondaires.

1.5.1. Continuité

Sur la Figure 20, les différences inter-groupes dans le choix des formes pour exprimer la CONTINUITÉ entre deux mentions d'un même référent sont à nouveau assez minimes. Sans surprise, les pronoms de troisième personne sont encore les formes dominantes dans ce contexte. Les enfants du groupe 3 semblent produire légèrement plus de noms sans que la différence ne soit significative. On notera que le pourcentage de formes fortes (dislocations et noms) atteint finalement 30% dans les trois groupes, ce qui semble un peu plus important que pour les histoires de *Cubitus* et *La Pierre* mais plus proche de ce qui avait été relevé pour la première *Frog story*, en particulier dans le groupe 3. Dans l'ensemble, les dislocations sont très majoritairement nominales dans les groupes 2 et 3 (respectivement 86,5% et 83% de dislocations du nom) alors que c'est légèrement moins marqué dans le groupe 1 (68,5%). Rappelons cependant qu'il s'agit de contextes de CONTINUITÉ, ce qui confère une certaine accessibilité aux référents et ne rend pas ambigüe leur mention au moyen de formes pronominales. Mais à nouveau, on peut interroger le poids du nombre de référents à distinguer sur le choix de recourir davantage à des formes fortes et nominales en continuité, et ce en particulier chez les enfants d'âge scolaire.

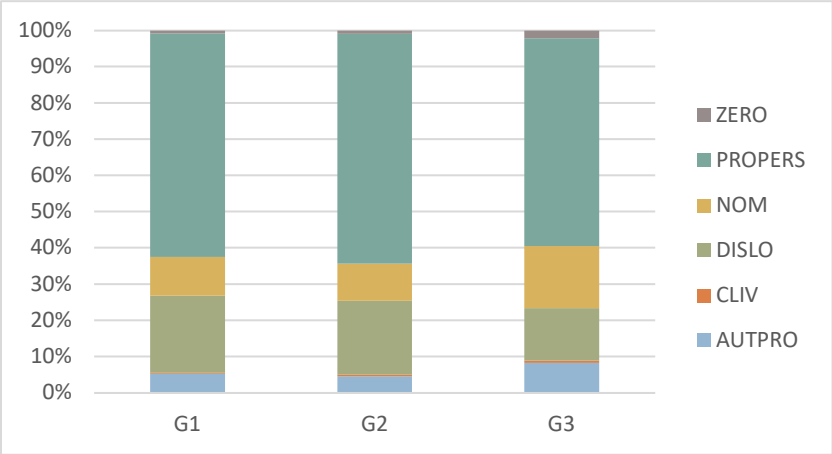


Figure 20 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *One Frog too many* (n = 1196)

Serratrice (2013) ne relève pas d'effet du nombre de référents sur l'image dans la baisse d'usage de formes pronominales chez les enfants de 4 ans. Cela dit, ses analyses ne portent que sur deux référents et ce qu'elle entend par nombre de référents en présence correspond à la perception ou non du concurrent sur l'image dans le fait de choisir un pronom pour le référent-cible. Ce n'est pas tout-à-fait comparable avec le degré de concurrence qui varie selon le nombre absolu de référents à manier dans l'ensemble du discours. Chez des enfants de mêmes âges, Colozzo & Whitely (2014, 2015) notent d'ailleurs une forte incidence des spécificités de l'histoire et des référents qui la composent dans le choix des formes. Leurs études portant sur des histoires longues et complexes mettant en scène un nombre important de référents à l'instar des *Frog stories*, leurs résultats s'avèrent particulièrement reliables aux nôtres.

À la différence de *Frog, Where are you?*, le caractère clanique des personnages principaux et secondaires impliqués ensemble dans les mêmes activités, entraine de nombreuses mentions groupées de ces personnages. Cela rend le décompte des stratégies thématiques fortement focalisées sur le héros plus difficile. Néanmoins, l'usage des pronoms personnels montre une certaine focalisation sur les personnages principaux. Dans le groupe 1 84,5% des pronoms en CONTINUITÉ concernent ces trois personnages, dans le groupe 2, 73% des pronoms en maintien réfèrent aux héros et 82% dans le groupe 3. La proportion se réduit considérablement si on se limite aux mentions du garçon : 47,64% dans le groupe 1, 38% dans le groupe 2 et 39% dans le groupe 3. Ces résultats nous forcent à reconsidérer nos conclusions quant à la forte sensibilité au caractère humain posées précédemment mais trouvent une explication dans la forte agentivité des personnages des grenouilles dans cette histoire en particulier (Mcgann & Schwartz, 1988).

1.5.2. Alternance

La Figure 21 montre que les conduites lors de l'expression de l'ALTERNANCE dans *One Frog too many* sont en nette rupture avec celles observées en CONTINUITÉ. En effet, la part de pronoms personnels n'a jamais été aussi faible depuis le début de nos analyses des secondes mentions, ce qui indique que les enfants sont sensibles à la faible accessibilité des personnages dans ce contexte d'énonciation et pour cette histoire.

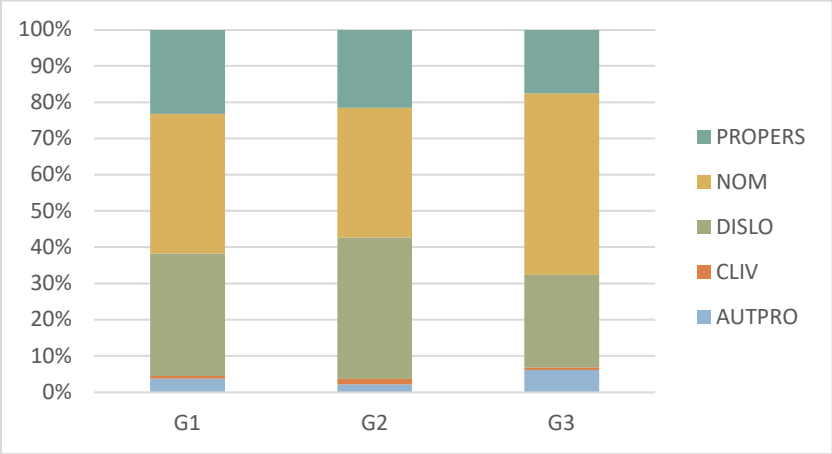


Figure 21 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *One Frog too many* (n = 1681)

À cela s'ajoute une légère différence inter-groupes dans le recours aux noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,8 ; p = 0,05), les enfants du groupe 3 utilisant plus de noms que ceux des deux autres groupes d'enfants plus jeunes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,6 ; p = 0,03 avec le groupe 1 et Khi² = 4 ; p = 0,04 avec le groupe 2). Outre l'évitement des formes pronominales qui concerne tous les groupes dans ce contexte, les enfants plus avancés en âge se distinguent donc en recourant plus que leurs pairs plus jeunes aux formes fortes nominales. Cette fois les observations sont similaires à ce que Jisa (2000) avait relevé pour *Frog, Where are you?* dans la comparaison d'enfants francophones de 5 ans et de 7 ans. Les enfants des groupes 1 et 2, dont l'âge se situe entre 5 et 6 ans, présentent deux distributions des formes très proches qui s'avèrent elles-mêmes assez reliables au groupe des 5 ans dans l'étude de Jisa. Cette dernière relève en effet qu'en réintroduction, les enfants de cet âge privilégient les dislocations du nom aux simples syntagmes nominaux pleins non disloqués. À 7 ans, la tendance s'inverse pour privilégier les noms sans reprise pronominale dans les contextes de réintroduction. Jisa se concentre essentiellement sur la fonction sujet, ce qui n'est pas notre cas. C'est pourquoi dans nos données, les plus jeunes enfants produisent plus de noms et moins de pronoms que dans les siennes. Néanmoins, pour les 7 ans, Jisa relève 45% de noms en position sujet, tandis que nous en relevons 50% aux mêmes âges tous rôles syntaxiques confondus.

Prêtons attention aux différents types de dislocations qui sont fréquentes pour cette histoire, en particulier dans les groupes 1 et 2. Avec respectivement 34% et 39% de la distribution totale des formes, les dislocations représentent plus d'un tiers des expressions référentielles utilisées en ALTERNANCE dans ces deux groupes. Les enfants d'âge scolaire des groupes 2 et 3 présentent des scores très proches avec une très faible proportion de dislocations pronominales, 94% des dislocations sont formées autour d'un nom dans le groupe 2 et 90% le sont dans le groupe 3. Les enfants de maternelle du groupe 1 construisent légèrement moins les dislocations avec une forme nominale même si cela reste l'usage majoritaire avec 73,85% de noms.

Enfin, un dernier indice important des stratégies de mise en texte des enfants réside dans le statut du ou des référents majoritairement repris sous forme de pronoms de troisième personne dans des contextes d'ALTERNANCE (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Apothéloz, 1995; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Comme avec *Frog, Where are you?*, la proportion d'usage de pronoms de troisième personne pour référer aux personnages principaux est très importante dans tous les groupes et traduit encore d'une certaine focalisation sur les héros à tous les âges (*cf.* 1.1.2). Le groupe 1 réfère au garçon ou aux grenouilles dans 79% des cas, le groupe 2 dans 86,5% des cas et dans le groupe 3, 89% des pronoms personnels en ALTERNANCE réfèrent aux héros. En revanche la part de ces formes pour référer au garçon spécifiquement, seul référent humain de l'histoire est devenue assez faible par rapport à la session 1 (32,5% dans le groupe 1, 30% dans le groupe 2, 25,5% dans le groupe 3). Cependant, l'agentivité du garçon dans la dynamique événementielle de *One Frog too many* est beaucoup moins forte que dans *Frog, Where are you?*. Sur les premières pages, son statut humain et sa place centrale à la fois sur le plan visuel, puisqu'il est au milieu des animaux, et mémoriel, étant donné qu'il est le destinataire du cadeau, lui confèrent un rôle important dans l'intrigue. Mais dans la suite de l'histoire, les grenouilles, et la plus grande en particulier, sont plus souvent à l'origine des actions.

1.6. *Les Triplés* (Session 5)

La planche de bande dessinée extraite des *Triplés* présente des spécificités que nous n'avons pas encore eu l'occasion d'aborder pour les secondes mentions. D'abord, à la manière de *La Pierre*, il n'y a pas vraiment de personnage principal dans la mesure où les trois enfants disposent d'une certaine agentivité dans la réalisation de l'objectif final. Aussi, les personnages partagent un certain nombre de traits sémantiques communs (animés, humains, enfants) et des caractéristiques physiques similaires (âge, cheveux, visage et vêtements). Mais contrairement à *La Pierre*, cette fois la concurrence ne se joue pas entre deux mais entre trois personnages, ce qui accroit nécessairement la complexité référentielle perçue sur le support. De plus, le mode de présentation des personnages s'avère particulier dans la mesure où ils arrivent successivement au fil des images. Ainsi, le degré de

concurrence perçu visuellement augmente de façon croissante tout au long du récit. Ainsi, à la manière de *Cubitus,* l'histoire s'ouvre sur un personnage présenté seul sur l'image initiale, ce qui peut entrainer un renforcement de son identification en tant que protagoniste principal (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002; Mcgann & Schwartz, 1988).

1.6.1. Continuité

Aucune différence majeure ne ressort dans l'usage des formes en CONTINUITÉ pour l'histoire des *Triplés* (Figure 22).

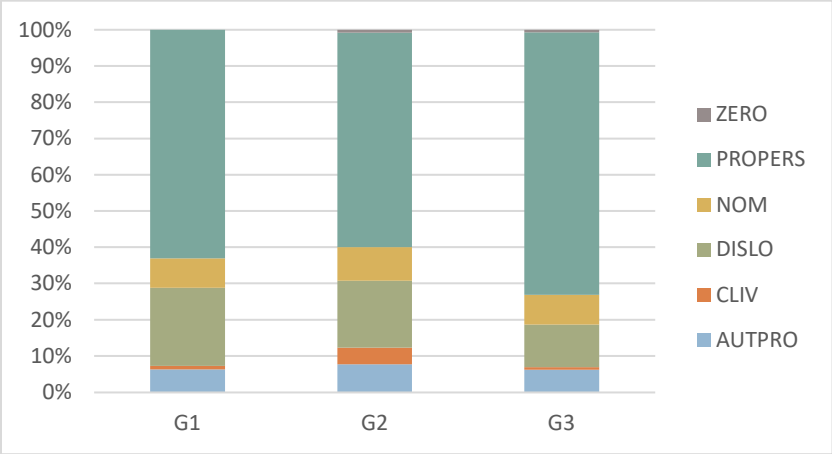


Figure 22 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *Les Triplés* (n = 386)

La distribution des formes dans tous les groupes montre une forte proportion de pronoms personnels. La part de dislocations varie de 11 à 21% selon les groupes et regroupe principalement des formes nominales pour les groupes 1 et 2 (71% et 62,5%). Le groupe 3 produit quasiment autant de dislocations du nom que de dislocations avec des pronoms indéfinis numéraux ou toniques. Dans cette histoire, les dislocations servent ainsi à spécifier le référent en continuité lorsqu'il y a de la concurrence, comme dans l'exemple (41).

(41) Florent, 6;07, G2
ENF6 et là il appelle sa [/] sa soeur ?
OBS8 mh+mh.
ENF7 +, pour montrer les [/] les trois étoiles du frigidaire.
OBS9 ok.
ENF8 i(l)s se portent.
OBS10 mh+mh.
ENF9 euh là (il) y a <le f(rère)> [///] un autre qui vient pour les aider.
OBS11 +< mh+mh ouais.
ENF10 et [/] et **le troisième il** ouvre le [/] le frigidaire et i(l) prend des glaces on dirait.

Au moment où le degré de concurrence est le plus haut dans l'histoire, Florent use d'une dislocation avec un numéral ordinal à fonction nominale en ENF10 pour expliciter le maintien du référent en

position sujet dans l'énoncé précédent. Aussi, les dislocations des numéraux servent à regrouper l'ensemble des référents précédemment mentionnés pour mieux les délimiter (Dupret, 2020). Dans le cas de Nina (42), la dislocation en ENF7 permet d'expliciter la fusion de l'ensemble des référents perçus visuellement et dont les mentions sont dispersées au sein des énoncés qui occupent les tours de parole ENF4, ENF5 et ENF6.

(42) Nina, 7;02, G2
ENF3 et donc i(l) se baisse pour que sa soeur monte.
OBS3 mh+mh.
ENF4 après sa soeur tombe.
OBS4 ouais.
ENF5 et après (il) y a son autre frère i(l) se lève <pour que> [///] <sur son> [///] sur lui.
ENF6 et il ouvre le frigo pour prendre les glaces.
OBS5 ok.
ENF7 et là **tous les trois i(l)s** sont en train de lécher la glace.

(43) Myriam, 7;11, G3
ENF7 après euh <i(l) tréb(uche)> [/] i(l) [///] euh en fait euh (il) y a un garçon qui vient et i(l) les fait tomber.
OBS7 +< ouais.
ENF8 et après i(l) les aide.
OBS8 mh+mh.
ENF9 et là i(l)s ont réussi à ouvrir le frigo pour prendre les glaces.
ENF10 et après **les trois i(l)s** disent <le [//] l'union fait la force> [=! lecture] et i(l)s mangent les glaces.

D'autres fois, la dislocation fait suite à la fusion effective des trois référents sous une même expression référentielle comme Myriam en ENF10, exemple (43). Même si cela ne concerne pas seulement les fusions, le passage à une nouvelle image entraine en récit une résurgence de formes contrastives bien qu'apparaissant linguistiquement en CONTINUITÉ (De Weck, 1991; Kern, 1997). De plus, ces dislocations regroupant les trois enfants au moyen d'un numéral ou d'un pronom indéfini du type *tous* concernent non seulement une nouvelle image mais aussi la dernière image de l'histoire. Ainsi, la dislocation, forme particulière à l'expression d'un contraste ou d'une mise en exergue (Ashby, 1988; De Cat, 2007), sert aussi ici à particulariser les trois référents au sein d'une morale pour conclure le récit. La fonction particulière conférée à cet énoncé en fin de récit explique ainsi la présence fréquente de dislocations à ce moment du récit malgré qu'il s'agisse le plus souvent d'un contexte de CONTINUITÉ. Ces phénomènes pourraient expliquer à la fois le fait que les dislocations constituent la deuxième forme la plus utilisée en CONTINUITÉ dans tous les groupes, mais aussi l'augmentation des dislocations d'un numéral ou d'un indéfini au fil des âges pour cette histoire.

En outre, le nombre de reprises pronominales en continuité ne semble pas traduire une attitude particulièrement focalisée sur le personnage de l'image initiale. En effet, dans tous les groupes,

celui-ci représente environ un tiers des reprises pronominales en continuité : 31,5% dans le groupe 1, 37,5% dans le groupe 2 et 28% dans le groupe 3. Cela montre que les enfants semblent faire évoluer la focalisation sur les différents personnages au fil de leur apparition dans l'histoire. Les résultats semblent donc très paradoxaux d'une session à l'autre mais confirment en partie nos hypothèses sur la sensibilité des enfants aux paramètres de l'histoire et aux paramètres inhérents aux personnages dans l'élaboration de leurs récits.

1.6.2. Alternance

En ALTERNANCE (Figure 23), la distribution des formes contraste avec la CONTINUITÉ. Le recours aux formes pronominales s'est réduit au profit des noms et des dislocations dans les groupes 1 et 3. Les différences inter-groupes constatées sur la figure ne sont pas significatives.

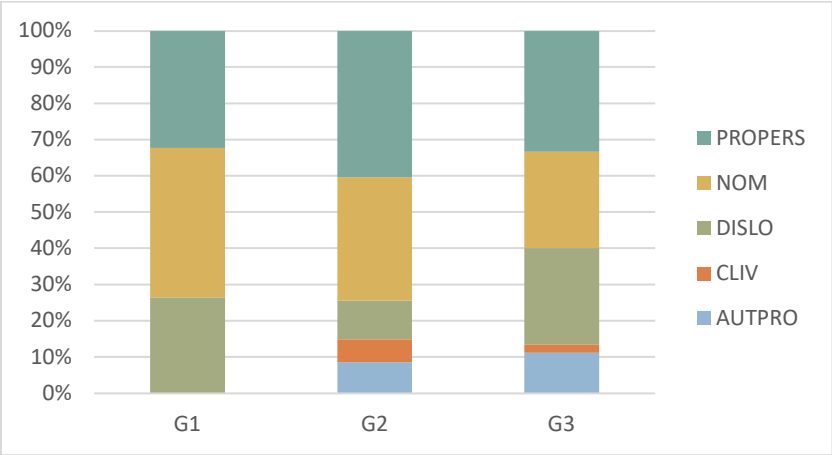


Figure 23 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *Les Triplés* (n = 126)

Le nombre de clivées dans les groupes 2 et 3 n'est pas assez important pour dégager des tendances suffisamment informatives quant à l'usage des formes nominales ou pronominales. En revanche, le détail des dislocations, plus nombreuses dans les trois groupes, indique une nette préférence pour les formes nominales à la différence des contextes de continuité (89% dans le groupe 1, 91,5% pour le groupe 3 et 100% dans le groupe 2 qui présente cependant moins d'occurrences que les deux autres). La dislocation du nom est donc nettement utilisée en alternance pour sa fonction d'expression du contraste.

D'autre part, les usages ne traduisent jamais une quelconque stratégie thématique que ce soit dans les contextes de CONTINUITÉ ou d'ALTERNANCE. En effet, seule la moitié des pronoms personnels en alternance sont dédiés au personnage en jaune initialement présent sur le support imagé (54,5% dans le groupe 1, 52,5% dans le groupe 2 et 46,5% dans le groupe 3). Étant présent sur davantage d'images que les deux autres référents, le fait qu'il occupe environ la moitié de reprises pronominales ne montre pas particulièrement des récits focalisés sur lui. Ainsi, à la différence de

Cubitus qui met en scène plusieurs référents animés et présente le héros isolé sur l'image initiale, les enfants ne confèrent pas au personnage du garçon en jaune un statut particulier. Outre la fréquence et le mode de présentation, les enfants de 5 ans et plus semblent effectivement sensibles à l'agentivité des personnages pour les considérer comme principaux (Mcgann & Schwartz, 1988). Rappelons aussi que Les Triplés et leur égalité de statut s'inscrivent dans la mémoire à plus long-terme des enfants. Aussi, à la différence de *La Pierre* qui ne présente que deux personnages à égalité de statut, pour cette histoire, les enfants utilisent davantage de formes fortes spécifiques à l'expression de l'alternance avec un concurrent. Cette remarque confirme alors les hypothèses sur leur sensibilité accrue au degré de concurrence engendré par le nombre de référents animés en présence sur l'image.

À ce stade, l'organisation des récits semble néanmoins différer encore largement de celle des adultes dans des circonstances similaires. En effet, Fossard et al. (2018) indiquent que dans les contextes de changement, les adultes produisent 75 à 85% de syntagmes nominaux définis et 13 à 18% de pronoms personnels selon la complexité référentielle de l'histoire. Dans cette étude, la concurrence ne concerne que deux personnages mais le degré de complexité référentielle est défini en partie sur la base de la différence de genre entre les deux référents animés. L'histoire avec deux référents de genres différents étant considérée comme moins complexe sur le plan référentiel que celle avec deux référents féminins à distinguer. Finalement l'ensemble du matériel utilisé par Fossard et al. (2018) réunit des caractéristiques comparables au support des *Triplés*. Or, si on note une préférence plus marquée pour les formes fortes en ALTERNANCE que lors des récits de *La Pierre* et *Cubitus*, les pronoms personnels restent présents à hauteur de 30 à 40% selon les groupes. Encore une fois des différences de codage peuvent expliquer cela, Fossard et al. (2018), comme Jisa, se limitant à l'analyse des sujets alors que nous avons inclus les compléments objets et obliques. Effectivement, au début de l'histoire, un certain nombre de pronoms clitiques en position objet ne posent pas de problème d'ambiguïté en alternance dans la mesure où le sujet est identifiable et qu'il n'y a que deux personnages en concurrence. C'est le cas dans l'exemple (44), le pronom *lui* en ENF4 réfère nécessairement au garçon puisque, jusqu'à l'introduction de la fille en position sujet du même énoncé, ce référent n'avait pas de concurrent.

(44) Lisa, 7;01, G2
ENF2 le p(e)tit garçon i(l) s(e) demande ce+qu'il y a dans l(e) congélateur.
OBS4 ce+qu'il y a dans l(e) congélateur c'est ça ?
ENF3 ben oui i(l) regarde le congélateur !
OBS5 ben ouais ok.
ENF4 après sa soeur e(lle) **lui** dit <et qu'est-ce+que tu fais> [=! discours rapporté] ?

En (45), le même phénomène pose plus de problèmes puisque, suite à l'introduction du troisième référent en ENF14, la concurrence entre les deux personnages mentionnés en ENF13 rend le pronom objet en ENF14 ambigu.

(45) Abdel, 6;09, G2
ENF13 là il a porté la fille sur le dos.
OBS18 il a porté la fille sur le dos.
ENF14 <la (il) y a quelqu'un qui **l'**attrape> [=! pointage] <j(e) sais pas c'est qui> [=! hausse les épaules].

Il semblerait que sur l'image le garçon en vert commence effectivement par attraper le garçon en jaune lorsqu'il est introduit sur le support avant de monter sur les épaules de la fille sur l'image suivante. Le pronom *l'* renvoie donc au personnage du garçon, alternant avec la fille en concurrence. Les cas de reprises pronominales en ALTERNANCE en position objet s'avèrent néanmoins plus fréquents au début de l'histoire lorsque deux personnages sont présents qu'à la fin de l'histoire lorsqu'ils sont trois comme dans l'exemple d'Abdel. Le nombre de personnages en présence sur le support réduit l'accessibilité des référents (Ariel, 1991), ce à quoi les enfants semblent sensibles à ces âges.

1.7. *Le Voleur de poule* (Session 6)

Dans *Le Voleur de poule*, on retrouve à la manière des *Frogs stories* un nombre important de personnages impliqués dans un ensemble de péripéties. Mais à la différence de ces dernières, il n'est pas si facile de dégager un personnage ou un petit sous-groupe qui pourrait tenir le rôle de protagonistes. *A priori*, le titre du livre indique que le héros est le renard mais tous les enfants n'étant pas lecteur·trices et la lecture du titre n'étant pas systématiquement faite si l'enfant ne le réclamait pas, tous·tes les participant·es n'ont pas eu accès à cette information. De plus, l'identification d'un personnage comme héros dans cette histoire dépend de l'implication émotionnelle et empathique de celui·celle qui la raconte. En effet, le renard peut être perçu comme le héros ou comme le « méchant » dans la mesure où il vole une poule, action pour laquelle il est pourchassé par les autres personnages. Aussi, les connaissances encyclopédiques des enfants de ces âges sont suffisantes pour savoir que les renards sont des prédateurs qui mangent les poules. Le malentendu sur le caractère amical du renard n'étant clairement explicité qu'à la fin de l'histoire, le rôle qu'on lui accorde peut être amené à changer en cours de récit. D'autre part, exceptée la poule qui, bien qu'elle constitue l'élément déclencheur, revêt un rôle d'adjuvant, tous les personnages bénéficient d'une forte agentivité. Aussi, ils sont tous présentés sur la double-page initiale et visibles sur toutes les images. Ainsi, d'après Mcgann & Schwartz (1988), ce sont tous des personnages principaux potentiels. Enfin, en plus des raisons évoquées précédemment, il y a peu d'asymétrie entre eux sur le plan sémantique et perceptuel : ce sont tous des animaux à tendance anthropomorphe (bipèdes,

dorment dans une maison, jouent aux échecs, font de la barque, *etc.*), ce qui n'entraine pas de primauté d'un humain sur des référents animaux.

1.7.1. Continuité

Les contextes de continuité (Figure 24) indiquent une différence dans le recours aux pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,1 ; p = 0.04). Les enfants du groupe 2 en utilisant moins que les enfants du groupe 1 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6 ; p = 0.01) alors que la différence avec le groupe 3 n'est pas significative. Ce constat va dans le sens des remarques sur l'accroissement des formes fortes nominales en maintien au fil du développement (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000). Et en effet, cela est confirmé par l'usage des dislocations. Malgré la CONTINUITÉ, les dislocations présentes à hauteur de 15 à 20% dans tous les groupes sont majoritairement nominales. Dans le groupe 1 et 2, ce sont respectivement 77 et 65,5% des dislocations qui sont construites autour d'un nom alors que dans le groupe 3, 82% des dislocations concernent un SN plein.

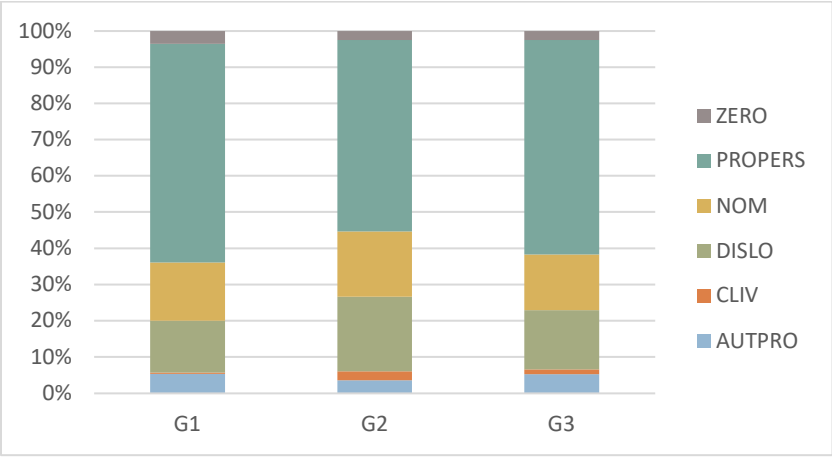


Figure 24 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour *Le Voleur de poule* (n = 1170)

Le nombre de référents dans cette histoire entraine ainsi le recours à des formes fortes pour spécifier le renvoi à un référent dans les cas où la concurrence entre personnages est élevée, même si on est en CONTINUITÉ, comme en (46). Le renard pourtant en continuité directe avec sa dernière mention est repris sous la forme d'un nom en ENF25, et ce, en raison de la forte concurrence impliquée par la tournure complexe de l'énoncé précédent. En effet, la présence d'une complétive met le renard en concurrence avec deux antécédents en position sujet en ENF24 (*ils* et *la poule elle*).

(46) Ayoub, 7;01, G2
ENF24 ah <i(l)s se rendent compte que> [/] i(l)s se rendent compte que c'est un peu bizarre car la poule elle aimait bien le renard.
%com: ENF regarde longuement l'image avant de commencer son énoncé
OBS19 +< 0 [=! hoche la tête].
ENF25 donc on [///] **le renard** et les animaux de l'ours sont devenus amis.
OBS21 mh+mh.
ENF26 et enfin l'ours et les [//] ses animaux sont partis en barque.

Enfin, dans cette histoire non plus, les enfants, pourtant âgé·es de 6 à 8 ans à ce moment du suivi, ne présentent pas de conduites thématiques marquées (Karmiloff-Smith, 1985). En effet, en raison du titre et de ses actions centrales dans le déroulement du récit, le renard peut être considéré comme le héros de l'histoire. Mais de par son caractère de meneur, souvent situé en tête du groupe sur l'image, l'ours aussi peut être identifié comme tel (*cf.* Abdel ci-dessus « l'ours et ses animaux » en ENF26). Même si ces deux personnages ne constituent pour aucun groupe la majorité des reprises en CONTINUITÉ, ils représentent quand même une part non négligeable d'entre elles (45,5% dans le groupe 1, 39,5% dans le groupe 2 et 33,5% dans le groupe 3). Seulement au niveau du choix des formes, les enfants ne privilégient pas particulièrement les formes pronominales pour les renards et l'ours. La proportion de pronoms personnels pour référer à ces personnages chute entre les trois groupes (44% dans le groupe 1, 33% dans le groupe 2 et 27,5% dans le groupe 3). Ainsi, la stratégie thématique consistant à maintenir un référent en pronom sujet au fil des énoncés semble moins constituer une étape nécessaire du développement de l'enfant dans la mise en texte d'un discours narratif (Karmiloff-Smith, 1985) qu'être inhérente aux spécificités de l'histoire à raconter.

1.7.2. Alternance

En ALTERNANCE (Figure 25), la sensibilité au nombre de personnages est toujours importante, la proportion de pronoms clitiques est très faible et se rapproche de celle observée pour *One Frog too many* (Figure 21).

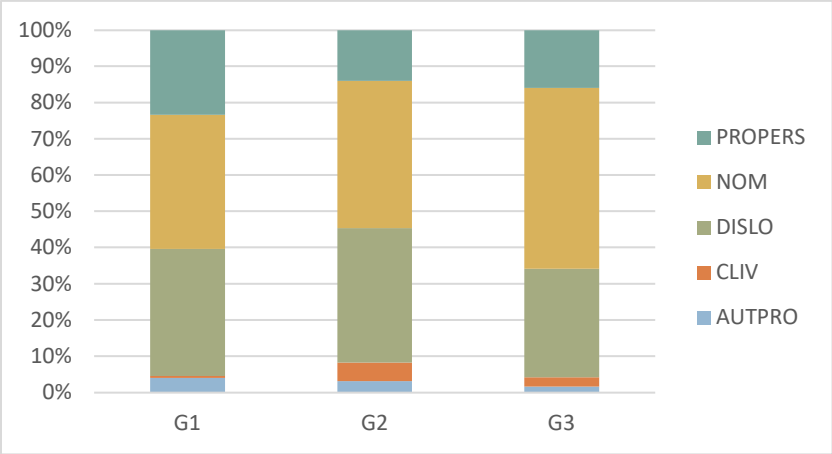


Figure 25 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour *Le Voleur de poule* (n = 1433)

Les reprises pronominales dans ce contexte semblent plutôt relever d'absences ponctuelles de prise en compte des savoirs partagés avec l'interlocuteur que traduire une focalisation sur un personnage en particulier. Avec 35 à 40% de reprises pronominales en ALTERNANCE selon les groupes, les personnages du renard et de l'ours ne semblent pas particulièrement au centre de l'organisation des récits. Les reprises pronominales en ALTERNANCE potentiellement ambiguës constituent ainsi plutôt des « accidents » dans la prise en compte de la faible accessibilité du référent dans le discours que de constituer des conduites attribuables au traitement des référents. Dans l'exemple d'Amal ci-dessous, la reprise pronominale en ENF40 est floue, on ne sait si elle concerne le renard ou l'ours, tous deux présents dans l'énoncé en ENF37-ENF38.

(47) Amal, 5;11, G1
ENF37 et l'ours et le lapin et le coq i(l)s montent <sur l'ours> [=! pointage]
<<avec le [/]> [=! mime] le> [//] avec un bâton pour nager.
%act: ENF frotte l'ours avec son doigt et mime l'action de ramer
OBS39 0 [=! hoche la tête].
ENF38 +, et pour attraper le renard.
%act: ENF frotte le radeau du renard et de la poule
OBS40 mh+mh.
ENF39 et la poule e(lle) bronze.
%act: ENF pointe la poule et se tourne vers OBS
OBS41 ouais [=! rit] [/] ouais la poule e(lle) bronze !
ENF40 là **i(l)** s'est arrêté.

Soit l'enfant exprime en fait la continuité directe avec le renard, plus proximal que l'ours, considérant sa remarque sur la poule comme un constat ne relevant pas vraiment de la dynamique discursive exprimée en ENF37-ENF38. C'est pourquoi il se permet l'usage d'un pronom personnel en ENF40. Soit le renard n'étant plus présent sur cette nouvelle double-page, l'enfant confère une plus forte accessibilité à l'ours sur la base de sa perception visuelle et considère davantage l'accessibilité à un niveau déictique qu'à un niveau anaphorique. En tous les cas, le partage des connaissances avec l'interlocutrice est insuffisant pour que celle-ci puisse trancher.

1.8. Discussion sur les comparaisons inter-groupes

Les différences inter-groupes sont assez ténues et concernent principalement l'expression de l'ALTERNANCE entre les référents (excepté pour le *Voleur de Poule*). *Frog, Where are you?*, histoire longue et riche en personnages principaux et secondaires, montre une tendance chez les enfants de 6 ans à marquer le contraste au moyen de structures clivées lors des changements de focalisation en alternance avec un concurrent. Dans ce même contexte, la forte présence de formes pronominales chez les enfants préscolaires pour l'histoire de *Cubitus* montre à la fois une tendance à fortement centrer le récit sur le héros et s'appuyer plus sur le support imagé que sur le contenu discursif dans le choix des formes. En revanche, on ne note pas de différence particulière ni dans

la distribution des formes, ni dans le maniement des personnages, pour le support montrant des référents à égalité de statut. Les récits montrent une forte focalisation sur le ou les personnages principaux lorsqu'ils sont facilement identifiables Les enfants se permettent pour ces personnages de nombreuses reprises pronominales en alternance avec un concurrent malgré l'ambiguïté potentielle de ces formes dans ces contextes.

Si plusieurs auteur·es semblent indiquer que le développement de la référence en récit va vers plus de continuité entre les énoncés au sein desquels les référents sont maintenus dans la même position syntaxique, que vers des mentions distantes et sans continuité syntaxique (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000), ce n'est pas ce que nous relevons dans toutes nos données. La prise en compte des éléments non-sujets dans le codage révèle en fait une part importante d'occurrences où il s'agit d'exprimer l'ALTERNANCE par rapport à l'antécédent dans les histoires longues avec beaucoup de personnages (*Frogs stories* et *Le Voleur de poule*). Alors que dans les histoires courtes avec un plus faible degré de concurrence du début à la fin, l'expression de la CONTINUITÉ est plus fréquente mais la différence entre CONTINUITÉ et ALTERNANCE dans le choix des formes est moins marquée.

Entre l'âge de 4 et 7 ans, les caractéristiques des supports imagés et leur complexité sur le plan référentiel (nombre de personnages, caractère humain ou non, asymétrie dans l'agentivité de certains par rapport aux autres) semblent très importantes pour expliquer la variété des conduites observables en récit. C'est en effet le premier bilan que l'on peut tirer devant la similarité de la distribution des expressions référentielles entre les deux *Frog stories,* que ce soit dans l'expression de la CONTINUITÉ ou de l'ALTERNANCE. C'est aussi l'une des conclusions formulées par Colozzo & Whitely (2014) qui signalent à cette occasion le risque d'imprécision en considérant la trajectoire développementale de la référence en récit au moyen d'un seul type de stimulus imagé. Dans leur protocole les deux supports présentés aux enfants entrainent une forte asymétrie dans la part de formes adaptées, et ce plus en réintroduction qu'en maintien, ce qui s'avère totalement conforme à nos observations. Dans leur étude suivante, davantage dédiée à l'impact du statut des personnages, ces dernières relèvent l'incidence du rôle de personnage principal dans le fait d'être mobilisé via des formes pronominales par les enfants de 5-8 ans (Colozzo & Whitely 2015), ce que nous avons également pu relever dans l'ensemble des histoires étudiées. Les recherches de Mcgann & Schwartz (1988) ont montré en outre que l'identification d'un référent comme héros d'une histoire chez les enfants repose sur trois critères principaux : son degré d'agentivité, sa fréquence d'apparition et les circonstances de sa première apparition. Si nos résultats pour *One Frog too many*, *La Pierre* et *Cubitus* semblent indiquer aussi l'importance du caractère humain dans cette identification, *One Frog too many*, de par la plus faible agentivité qu'elle confère au seul référent

humain moins mobilisé au moyen de formes pronominales tend à aller davantage dans le sens de ces résultats (Mcgann & Schwartz, 1988). Colozzo & Whitely (2015) nuancent cependant la question de l'incidence du statut des personnages dans le choix des expressions référentielles évoquant la primauté de la fonction discursive (introduction, maintien, réintroduction) sur ce facteur, à l'instar de l'adulte. Cela correspond à ce que nous pouvons observer pour les deux *Frogs stories* mais moins à ce que les mises en récit de *La Pierre* laissaient observer avec une forte présence de formes pronominales dans toutes les fonctions discursives étudiées. La symétrie et l'interchangeabilité des personnages dans l'histoire, à la fois en raison de leur ressemblance et de leur agentivité, constitue ainsi une difficulté dans la mise en récit par les enfants. À l'inverse, l'asymétrie de statut et de traits caractéristiques comme dans les *Frogs stories* favorise l'usage de formes adaptées à l'expression distinctive du maintien et du changement de focalisation au fil des énoncés.

Les différences entre les groupes sont faibles car ces derniers ont été formés sur la base de leur niveau scolaire. Ainsi l'étendue d'âges dans chaque groupe rend potentiellement quelques participant·es proches de l'âge de certain·es enfants appartenant pourtant au groupe voisin. Cependant, le groupe 1 et le groupe 3, malgré leur écart d'âge nécessairement plus important, ne présentent que très ponctuellement des conduites différentes dans le choix des expressions référentielles en seconde mention. Les modèles de trajectoires du développement de la référence indiquant le passage de stratégies essentiellement déictiques à 4 ans à davantage de flexibilité dans la prise en compte conjointe du contenu du discours et de la situation à partir de 7-8 ans (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985) semblent plus discutables lorsque l'on confronte les enfants à une variété de supports imagés. À la manière des enfants plus grand·es, les jeunes enfants semblent en effet être capables de faire varier leurs conduites en fonction de certains paramètres de l'histoire. Par exemple, la présence de plus de deux personnages sur les images semble être perçue comme une difficulté supplémentaire pour leur identification et motiver le recours aux formes fortes à tous les âges (*cf. Frogs stories, Le Voleur de poule*). À cela s'ajoute l'influence d'un autre paramètre interagissant avec le précédent, un personnage principal clairement identifiable est perçu comme bénéficiant d'une accessibilité supérieure aux autres référents, même en ALTERNANCE, ce qui entraine des récits avec beaucoup de formes pronominales pour les supports imagés présentant cette caractéristique.

2. Observations longitudinales

L'analyse du suivi longitudinal groupe par groupe va maintenant permettre de dégager les variations inter-âges à l'échelle des individus. Nous pourrons aussi continuer d'explorer l'incidence des

histoires selon leur complexité référentielle mais cette fois, chez les mêmes enfants dans une perspective chronologique. Pour rappel, le groupe 1 regroupe des enfants en Moyenne-Section de maternelle au début du suivi jusqu'à la fin de leur année de Grande-Section. Sur toute le durée du suivi, l'étendue d'âge entre le plus jeune en session 1 et le plus âgé lors de la session 6 va de 4;01 à 6;04. L'âge moyen est de 4;06 lors de la première session et de 6;00 lors de la dernière. Dans le groupe 2, les enfants étaient en Grande-Section en début de suivi, les plus jeunes ayant 5;00 alors qu'en fin de suivi la plus âgée avait 7;05. L'âge moyen pour chaque session est compris entre 5;05 et 6;11. L'étendue d'âge chez les enfants du groupe 3 en CP en début de suivi et en CE1 en fin de recueil est comprise entre 5;11 et 8;05. L'âge moyen est de 6;07 en session 1 et de 8;00 en fin de suivi.

2.1. Groupe 1

Le groupe 1 correspond donc aux enfants les plus jeunes de l'étude. Il s'agit du groupe dans lequel on s'attend à le moins de changements longitudinaux étant donné les résultats des études précédentes sur le développement de la référence en récit (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; Berman et al., 1994; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Jisa et al., 2010; Karmiloff-Smith, 1981, 1985; Schimke et al., 2020). En effet, Bamberg (1986) montre qu'autour de 4 ans, les enfants présentent des stratégies de mise en texte qui varient beaucoup d'un individu à l'autre mais qui sont caractérisées par une certaine rigidité dans la prise en compte d'un ensemble de paramètres discursifs pour adapter le choix de la forme. Pour Hickmann et al. (2015), cette variation réside en partie dans de moindres capacités à tenir compte des informations partagées ou non par le destinataire. En d'autres termes, ce n'est qu'à partir de 6-7 ans que les conduites des enfants évoluent vers plus d'homogénéité, allant très progressivement vers la prise en compte croissante d'un ensemble de paramètres tels que la continuité ou le changement de focalisation et l'asymétrie de statuts entre les référents (Bamberg, 1986; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985).

2.1.1. Continuité

En CONTINUITÉ, les enfants du groupe 1 utilisent majoritairement les pronoms personnels pour toutes les histoires de façon égale à toutes les étapes du suivi, les variations d'une session à l'autre n'étant pas significatives. Les différences inter-âges dans ce groupe concernent l'usage des anaphores zéro, en gris sur la Figure 26 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 15,6$; $p = 0.007$). Cela s'explique par l'absence de cette catégorie dans les usages des enfants tout au long de l'année de Moyenne-Section. Leur timide apparition en début de Grande-Section avec *One Frog Too many* n'entraine des différences que plus tard dans le suivi. Seule la sixième session présente une

différence significative avec les trois sessions en première année dans l'usage des anaphores zéro (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,1 ; p = 0,04 avec la session 1 et Khi² = 4,3 ; p = 0.03 avec les sessions 2 et 3). En session 4, leur usage ne concerne qu'un seul enfant, ce qui n'entraine pas de différence significative avec les premières sessions.

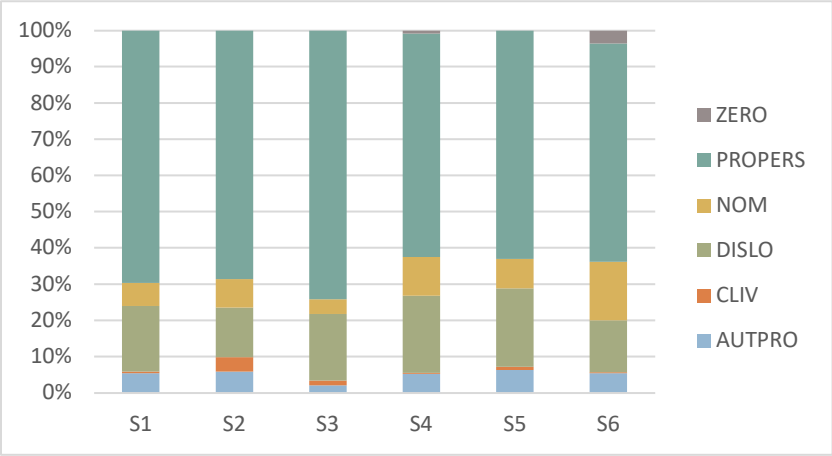


Figure 26 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour le Groupe 1 (n = 1209)

Ces premières remarques vont dans le sens de la discussion de Bamberg (1986) en faveur du constat de la diversification progressive des moyens d'expression de la continuité référentielle à la fin du suivi. Les conduites narratives des enfants de 4-5 ans manifestent une certaine difficulté à croiser plusieurs moyens d'organisation du discours pour apporter cohérence et cohésion au sein de leurs propres récits. Cela se manifeste de diverses façons selon les recherches, le protocole et le matériel utilisé. Ce problème de planification du discours s'observe notamment dans la répétition rigide des mêmes formes pour renvoyer aux mêmes entités peu importe leurs fonctions discursives et syntaxiques et leur distance à l'antécédent (*le garçon il … le garçon il … le garçon il* ou bien *il … il … il)* (Bamberg, 1986; Karmiloff-Smith, 1985). Aussi, il se manifeste par des stratégies dites déictiques, soit des récits entièrement construits en se basant sur le contexte immédiat mais dont les relations de coréférence ne s'appuient pas sur le discours (Hickmann, 2002; Jisa, 2000). Dans ces deux manifestations, alors, les ellipses de type anaphore zéro ont moins de chances d'émerger en discours. La répétition rigide des formes le permettant peu et l'appui sur la matérialité des référents dans l'ici-maintenant entraine des modes de désignation plus tangibles et manifestes que les anaphores zéro comme les pointages et autres expressions déictiques (démonstratif, syntagme nominal et pronom lié ou non, voire adverbe de lieu). D'autant plus que l'anaphore zéro, pour être interprétable, nécessite une continuité directe et un maintien syntaxique par rapport à son antécédent. En cela, elle marque un certain appui sur le contenu discursif proche. Leur émergence

marque à la fois une plus grande flexibilité dans le recours aux formes et la capacité à tenir compte d'un nombre croissant de niveaux d'organisation du discours à la fin du suivi.

En revanche, un certain nombre de changements d'une session à l'autre ne sont pas longitudinaux mais propres aux histoires. D'abord, la part de noms est variable d'une session à l'autre (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 13,4$; $p = 0,01$). L'analyse des différences indique un moindre recours aux noms lors des sessions 2 et 3 par rapport aux sessions 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7,2$; $p = 0,007$ pour la session 2 et $Khi^2 = 3,9$; $p = 0,04$ pour la session 3) et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 9,8$; $p = 0,001$ pour la session 2 et $Khi^2 = 5,9$; $p = 0,01$ pour la session 3). On distingue ainsi l'influence conjointe des caractéristiques des histoires en termes de complexité référentielle et de la trajectoire développementale. En effet, d'une part, les noms sont globalement moins utilisés lors des sessions 2 et 3 pour lesquelles nous avons déjà évoqué la forte présence de pronoms personnels due aux caractéristiques des histoires. Cela dit, l'usage des noms lors de ces deux sessions ne diffère pas de la session 1. Ce résultat montre que les conduites en session 1 pour *Frog, Where are you?* ne présentent pas la même sensibilité à la concurrence potentielle véhiculée par le support qu'en session 4 pour *One Frog too many*. On peut ainsi en conclure que les enfants du groupe 1 présentent, en cours de suivi, une plus grande sensibilité au nombre de référents à discriminer dans le choix des formes, même en CONTINUITÉ. Malgré tout, la proportion de noms dans les récits ne diffère ni au sein des histoires avec plus de trois référents animés (*Frogs stories, Voleur de poule)*, ni au sein des histoires à plus faible potentiel concurrentiel (*La Pierre, Cubitus, Les Triplés*), on peut en déduire que la sensibilité au nombre de concurrents perçus sur le support imagé est présente dès le début du suivi. Ensuite, un léger effet de l'âge apparait ici à travers l'absence de différence significative dans les histoires présentant des caractéristiques très différentes au sein d'une même année de suivi. On peut ainsi conclure qu'entre 4 et 6 ans, une prise en compte croissante de l'existence de concurrents dans le discours proche, y compris en continuité avec l'antécédent se met en place. En effet, dans l'usage des formes fortes nominales, les sessions 4 et 6 en fin de suivi diffèrent significativement des sessions 2 et 3 de début de suivi mais pas avec la session 5 qui se situe entre les deux. Cela force à considérer une augmentation globale, mais pas observable de façon linéaire, du recours aux noms dans tous les types d'histoires, y compris lorsque la concurrence perçue sur le support n'est pas très forte (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000).

2.1.2. Alternance

En ALTERNANCE (Figure 27), la distribution des formes contraste clairement avec la CONTINUITÉ en particulier dans l'usage des pronoms de troisième personne et des noms. Ces remarques sont valables à l'exception de la session 2 qui présente une proportion de pronoms personnels assez

similaire à celle qu'on observe en CONTINUITÉ. Les principales variations intersessions concernent à nouveau les noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 12,4 ; p = 0,02) et la session 2 s'illustre par la faible présence de cette catégorie (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 8,7 ; p = 0,003 avec la session 1 ; Khi² = 10,5 ; p = 0,001 avec la session 4 ; Khi² = 4,5 ; p = 0,03 avec la session 5 ; Khi² = 11,9 ; p = 0,0005 avec la session 6). En revanche, la différence est moins importante et s'apparente davantage à une tendance avec la session 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,3 ; p = 0,06).

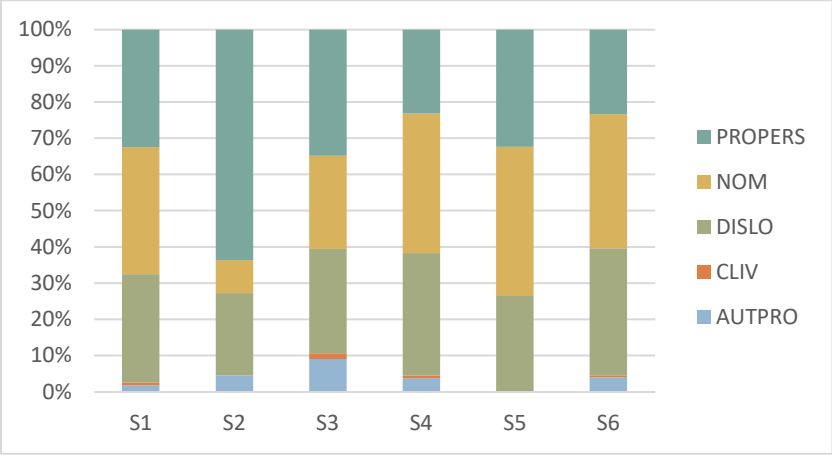


Figure 27 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour le Groupe 1 (n = 1221)

La faible proportion de noms au profit des pronoms personnels en session 2 alors qu'on est en ALTERNANCE montre, encore une fois, les difficultés engendrées par la complexité de *La Pierre* dans le maniement des expressions référentielles. La difficulté à discriminer deux référents en concurrence auxquels s'ajoutent des similitudes physiques ne pose cependant pas tant de difficultés un an plus tard avec l'histoire des *Triplés*. Malgré sa complexité référentielle similaire, dans *La Pierre*, l'intrigue repose sur une fausse croyance de l'un des personnages qui pense avoir été bousculé volontairement par l'autre garçon. La capacité à attribuer à un sujet des pensées et des sentiments particuliers, pas forcément partagés par autrui ou par soi-même est difficile dans certaines situations, et ce jusqu'à l'âge 3 ans (Veneziano, 2015). Dans des types de discours plus élaborés comme les récits ou la description d'événements décontextualisés, cette capacité n'émerge pas avant 5-6 ans, et même 7 ans si on considère son apparition systématique (Veneziano, 2016; Veneziano & Hudelot, 2002, 2009). Dans *La Pierre*, il faut être capable d'attribuer au garçon en short la fausse croyance d'avoir été bousculé volontairement pour interpréter son geste comme une vengeance, avant de comprendre que le garçon en salopette dissipe le malentendu en pointant la pierre. Le fait de passer à côté d'un élément empêche la pleine compréhension de l'intrigue et, de fait, sa complète restitution. C'est probablement ce qu'il se passe pour une partie des enfants du groupe 1.

Pour en revenir plus spécifiquement à la référence aux personnages, il est intéressant de relever que la complexité événementielle entrave les capacités référentielles des jeunes enfants en récit. En effet, *a priori*, la capacité ou non à restituer la fausse croyance de l'un des personnages n'empêche pas la mention claire dudit personnage. Mais vues les plus grandes difficultés à faire un usage approprié de la référence contrastant expression de la CONTINUITÉ et expression de l'ALTERNANCE pour cette histoire en particulier, on peut en déduire que la référence ne fonctionne pas de façon totalement autonome et indépendante aux autres capacités de discours. La référence semble ainsi conditionnée par un ensemble de contraintes discursives. À l'incidence de la complexité référentielle véhiculée par le stimulus imagé, s'ajoute probablement la complexité des actions et des états à attribuer aux référents.

2.2. Groupe 2

Le groupe 2 dont l'âge moyen se situait entre 5;05 en début de suivi et 6;11 à la fin, réunissait des enfants dans leur passage de l'âge préscolaire à scolaire. Étant donné que l'incidence de l'entrée dans la lecture sur le développement de la référence en récit constituait une des sous-questions de recherche de la présente étude, ce groupe offre l'opportunité de vérifier les hypothèses parfois posées par certain·es auteur·es quant à l'impact possible de la littéracie sur le développement notable des conduites narratives observable à partir de 6-7 ans (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Berman et al., 1994; Hickmann, 2002; Jisa, 2000).

2.2.1. Continuité

L'évolution dans la distribution des expressions référentielles en continuité pour le groupe 2 (Figure 28) montre des différences significatives dans l'usage des noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 12,6 ; p = 0,02) et des pronoms clitiques (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 15,6 ; p = 0,008).

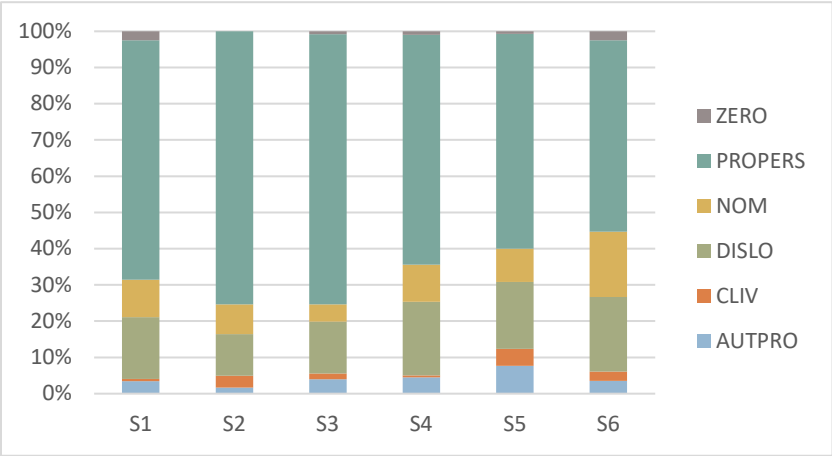


Figure 28 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour le Groupe 2 (n = 1431)

Alors que lors des sessions 1, 2 et 3, la variation semble davantage due aux caractéristiques des histoires, lors de la seconde année, on observe davantage une évolution linéaire des conduites allant vers une diminution des pronoms personnels au profit des formes nominales (Figure 28) (Hickmann, 2002; Jisa, 2000). Pour les pronoms personnels, on relève au niveau statistique davantage de changements qui semblent avoir une origine chronologique et développementale que d'être liés aux particularités des histoires. En effet, la baisse de recours aux formes pronominales entre la session 1 et la session 6 est significative malgré le caractère similaire des deux histoires en termes de complexité référentielle (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5,5$; $p = 0,02$). Les sessions 2 et 3 diffèrent aussi de la session 6 de par la plus faible proportion de formes pronominales clitiques lors de cette dernière (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6,3$; $p = 0,01$ avec la session 2 ; $Khi^2 = 9,6$; $p = 0,001$ avec la session 3). Alors que la proportion pourtant toujours forte de pronoms en session 4 ne la fait différer que de façon tendancielle avec la session 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6,3$; $p = 0,01$). Les enfants du groupe 2 tendent donc globalement à faire de moins en moins usage des formes nominales, en particulier à partir de la seconde année. Même si on observe des rythmes différents dans la mise en place de cette conduite, à la fin de la seconde année de suivi, la baisse des pronoms personnels est significative et semble avoir opéré une diminution constante au fil des dernières sessions (Figure 28).

Parallèlement à cela, la part de noms semble opérer une hausse plus timide à partir de la seconde année. Les types d'histoires et leur complexité référentielle semblent, comme dans le groupe 1, entrainer plus fortement des différences entre les sessions. En effet, les écarts entre les sessions dans l'usage des noms semblent davantage explicables par le degré de concurrence des histoires que par des facteurs chronologiques. D'abord, les sessions 2 et 3 s'illustrent encore par la faible présence de formes nominales les faisant diverger significativement des sessions 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 4,8$; $p = 0,02$ pour la session 2 ; $Khi^2 = 3,8$; $p = 0,05$ pour la session 3) et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7,6$; $p = 0,005$ pour la session 2 ; $Khi^2 = 6,9$; $p = 0,008$ pour la session 3) mais pas de la session 5. Alors que cette dernière tend à varier très légèrement de la session 6 avec laquelle elle est pourtant très proche chronologiquement (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 3,1$; $p = 0,07$). Ainsi, c'est plutôt le nombre de personnages qui a motivé la présence plus ou moins importante de noms en CONTINUITÉ durant tout le suivi. *La Pierre, Cubitus* et *les Triplés*, sont les histoires avec le moins de personnages, entrainant un moindre recours aux formes fortes nominales que les *Frogs stories* et *Le Voleur de poule* qui, elles, comptent toujours un nombre important de personnages sur les images. Néanmoins malgré la trajectoire particulière prise par la catégorie des noms, on relèvera que la *Frog story* utilisée en session 1 n'engendre pas de différence importante avec les sessions 2, 3 ou 5 d'une part. D'autre part, les différences entre les types

d'histoire semblent tout-de-même se réduire en fil de suivi puisque les différences entre la dernière session et les sessions 2 et 3 sont plus nettes que la différence avec la session 5 qui ne constitue qu'une tendance ($p > 0,05$). On peut donc en déduire que la forte variation entre *Le Voleur de poule* en dernière session par rapport à *La Pierre* et *Cubitus* résulte à la fois de la sensibilité au plus faible degré de concurrence dans ces deux dernières histoires mais aussi d'une inclination des enfants à utiliser de plus en plus de noms en CONTINUITÉ au fil du temps. Sinon, la différence entre les histoires complexes et les histoires avec peu de personnages serait effective dès la première session.

2.2.2. Alternance

En ALTERNANCE cette fois, le degré de concurrence engendré selon les histoires semble avoir une incidence encore plus forte. En effet, la Figure 29 montre une plus nette séparation entre la distribution des formes pour les sessions 2 (*La Pierre*), 3 (*Cubitus*) et 5 (*Les Triplés*) et celle observable pour les sessions 1, 4 et 6 (*Frogs stories* et *Le Voleur de poule*). Les analyses statistiques révèlent à nouveau de fortes variations dans l'usage des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 38,1$; $p = 0,000003$) et des noms (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 19,3$; $p = 0,001$).

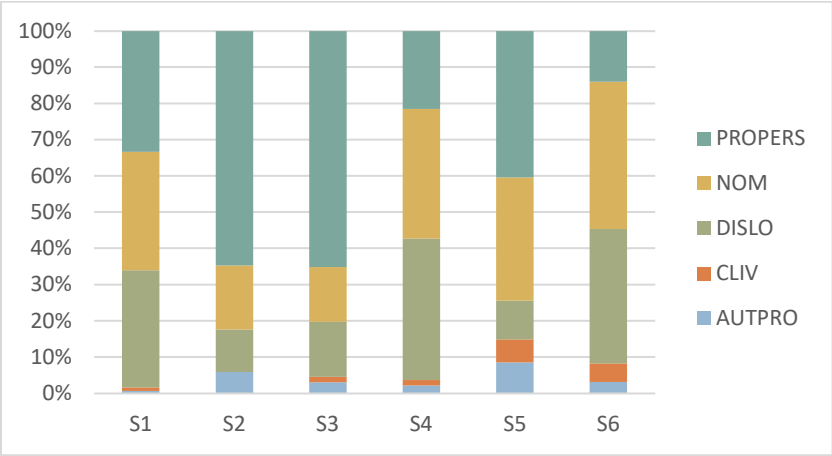


Figure 29 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour le Groupe 2 (n = 1631)

La session 1 diffère fortement des sessions 2 et 3 pour l'usage des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10$; $p = 0,001$ avec la session 2 et $Khi^2 = 16,3$; $p = 0,0005$ avec la session 3). Les sessions 2 et 3 présentent également un recours plus important aux pronoms personnels que les sessions 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10,7$; $p = 0,001$ pour la session 2 et $Khi^2 = 19,6$; $p = 0,00009$ pour la session 3) et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 12,9$; $p = 0,0003$ pour la session 2 et $Khi^2 = 19,6$; $p = 0,00009$ pour la session 3). Ainsi, le nombre de référents et le niveau de concurrence qu'il engendre semblent importants pour expliquer la proportion de recours à des formes pronominales lors de l'ALTERNANCE avec un concurrent. On perçoit tout-de-même une influence chronologique à travers des variations apparaissant au sein des

mêmes types d'histoires d'une année à l'autre. En effet, si en session 5, *Les Triplés* semble engendrer une plus forte présence de pronoms personnels que l'histoire qui la précède en session 4 et celle qui suit en session 6, cette fois les différences ne sont pas significatives. En revanche, les récits en session 5 diffèrent significativement de *Cubitus* avec moins de recours aux pronoms (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 5$; $p = 0{,}002$), ce qui indique une évolution vers des conduites plus adaptées à l'ALTERNANCE en session 5. De la même manière, si *Frog, Where are you?* en début de suivi entraine de fortes différences avec les deux sessions qui suivent, les récits qu'elle engendre montrent également davantage de pronoms personnels que pour *Le Voleur de Poule* lors de la dernière session (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10{,}4$; $p = 0{,}001$). La deuxième année de suivi et l'entrée à l'école élémentaire montre donc une diminution du recours aux pronoms clitiques en ALTERNANCE, et ce dans tous les types d'histoires. Ainsi, malgré l'existence de forts effets de l'histoire pendant tout le suivi, ces derniers s'estompent peu à peu au profit de l'expression de la fonction discursive de changement de focalisation (Colozzo & Whitely, 2015). À partir de 6 ans et de l'entrée à l'âge scolaire, la sensibilité aux paramètres locaux et globaux du discours qui s'exercent sur les référents s'affine et devient assez proches de celle de l'adulte en conditions expérimentales similaires. En effet, la saillance visuelle des référents et leur mode de présentation sur l'image font varier les conduites mais le critère de la fonction discursive (introduction, maintien, changement) reste celui qui domine (Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018).

L'usage des noms montre, comme en CONTINUITÉ, une incidence plus forte du type d'histoire : dans les sessions 2 et 3, on en relève à nouveau significativement moins que dans le sessions 1 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 6{,}2$; $p = 0{,}01$ pour la session 2 et $Khi^2 = 8{,}4$; $p = 0{,}003$ pour la session 3), la session 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7{,}8$; $p = 0{,}005$ pour la session 2 et $Khi^2 = 8{,}8$; $p = 0{,}002$ pour la session 3) et la session 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 9{,}2$; $p = 0{,}003$ pour la session 2 et $Khi^2 = 10{,}1$; $p = 0{,}001$ pour la session 3). Cette fois, la session 1 et la session 6 ne varient pas entre elles, ce qui indique très peu d'incidence chronologique sur l'évolution dans le choix des formes.

Là où en CONTINUITÉ, malgré la proximité avec l'antécédent, on assiste à une augmentation progressive des formes fortes nominales, par effet de sensibilité croissante à la potentielle ambiguïté des formes pronominales,, en ALTERNANCE, on ne peut conclure à une systématisation aussi nette des conduites propre à ce contexte. Ainsi, pour la CONTINUITÉ, on observe bien une trajectoire semblant se stabiliser vers une domination de formes pronominales doublée d'une présence non-négligeable de formes nominales pour éviter les ambiguïtés (Fossard et al., 2018; Hickmann, 2002). En ALTERNANCE, la trajectoire est moins marquée par des changements chronologiques. Les histoires à faible potentiel concurrentiel entrainent une moindre prise en compte de la nécessité

d'utiliser des formes fortes pour désambiguïser la référence dans ce contexte de discours. Nos conclusions s'apparentent à plusieurs analyses transversales menées aussi bien sur des histoires longues (Jisa, 2000; Jisa et al., 2010) que courtes (Hickmann, 2002; Colozzo & Whitely, 2015) et montrent effectivement la maitrise plus précoce de l'expression de la continuité référentielle que du changement de focalisation (Bamberg, 1986; Colozzo & Whitely, 2015; Hickmann et al., 2015; Jisa, 2000; Schimke et al., 2020).

2.3. Groupe 3

L'âge des enfants du groupe 3 se situe en moyenne entre 6;07 et 8;00 sur toute la durée du suivi. Cette période est marquée par des changements dans les capacités à exprimer la référence dans la mesure où, entre 6 et 9 ans, l'enfant bénéficie d'une appréciation croissante des connaissances partagées avec l'interlocuteur·trice, ce qui lui permet de mieux adapter le choix des formes à leur fonction dans le discours (Hickmann et al., 2015). Nous pouvons ainsi nous attendre à des différences encore plus fortes entre les sessions et potentiellement concernant plus de catégories d'expressions référentielles que dans le groupe 2, qui présentait lui-même des changements de conduites plus importants que le groupe 1 en cours de suivi.

2.3.1. Continuité

La Figure 30 montre la distribution des formes en CONTINUITÉ pour les enfants du groupe 3. Malgré une large part de pronoms personnels, on ne relève qu'une légère variation entre les sessions (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 11 ; p = 0,05). Parallèlement, la proportion de noms utilisés en CONTINUITÉ varie de façon plus nette entre les sessions (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 23,8 ; p = 0,0002).

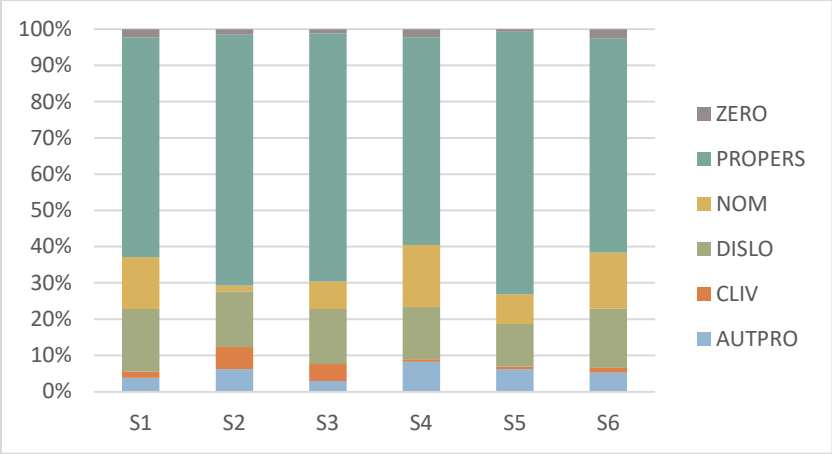


Figure 30 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent pour le Groupe 3 (n = 1614)

Les différences pour ces deux catégories d'expressions référentielles indiquent qu'il y a davantage un effet du type d'histoire et du nombre de référents qu'une incidence longitudinale sur le choix des formes en CONTINUITÉ chez les enfants de 6-8 ans. Déjà, la session 2 se distingue fortement de toutes les autres sessions par la faible proportion de noms dans les récits engendrés par *La Pierre* (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 13 ; p = 0,0003 avec la session 1, Khi² = 7,9 ; p = 0,005 avec la session 3, Khi² = 18,7 ; p = 0,0001 avec la session 4, Khi² = 5,6 ; p = 0,01 avec la session 5, Khi² = 15,7 ; p = 0,0007 avec la session 6). Pour les pronoms clitiques, la différence est moins nette car nous sommes en CONTINUITÉ et que cette catégorie est le plus souvent adaptée dans ces contextes. Les récits de *La Pierre* présentent ainsi significativement plus de pronoms en CONTINUITÉ que les histoires avec beaucoup de référents : *One Frog Too Many* en session 4 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 7,1 ; p = 0,007) et *Le Voleur de poule* en sessions 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,7 ; p = 0,01). On notera néanmoins une incidence développementale puisque la différence dans l'usage des pronoms liés entre les sessions 1 et 2, proches sur le plan chronologique mais dissemblables quant aux supports utilisés, ne constitue qu'une tendance (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 2,9 ; p = 0,09). Comme l'ont montré Veneziano & Hudelot (2009), dans *La Pierre*, avant 10 ans, les enfants ne mentionnent pas spontanément l'ensemble des croyances et des émotions des personnages nécessaires à expliquer la suite événementielle. Or, lors de la deuxième session, les enfants du groupe 3 n'ont que 6;10 en moyenne. Si à 6-7 ans, après étayage, les enfants sont capables d'apporter beaucoup plus de clarté à leurs récits que ne le font les enfants d'âge scolaire, les études indiquent que sans le soutien linguistique de l'adulte, la qualité narrative des récits à ces âges et pour cette histoire reste proche de celle des enfants de 4-5 ans (Veneziano, 2016; Veneziano & Hudelot, 2009). La complexité de cette histoire semble, dans ce groupe aussi, impacter les capacités référentielles des enfants qui se montrent alors moins sensibles à la forte concurrence entre les deux personnages.

Avec les autres histoires aussi, la distribution des formes montre moins de noms dans les histoires à plus faible potentiel concurrentiel que dans les histoires avec beaucoup de personnages. En effet, outre les écarts susmentionnés concernant la session 2, la session 3 présente significativement moins de recours aux noms que les sessions 4 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,6 ; p = 0,05 avec la session 4 et Khi² = 4 ; p = 0,04 avec la session 6). De même que la session 5 présente cette tendance (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,4 ; p = 0,03 avec la session 4 et Khi² = 3 ; p = 0,08 avec la session 6). Dans le cas de la session 3, les caractéristiques locales de référent anthropomorphe et globales de héros de Cubitus expliquent ce phénomène. Cette histoire entraine alors des conduites thématiques à tous les âges alors que ce n'est pas le cas des *Triplés* comme nous l'avons vu dans la section précédente (*cf.* sections 1.3 et 1.6). Comme le souligne Bamberg (1986),

qui n'a pas relevé dans ses données de période du développement où les récits d'enfants sont systématiquement focalisés sur le héros de façon aussi rigide que dans les résultats de Karmiloff-Smith (1985), la stratégie dite du sujet thématique constitue peut-être plus une conduite également observable chez les adultes face à un certain type d'histoire qu'une étape clé du développement de l'enfant.

2.3.2. Alternance

Les contextes d'ALTERNANCE avec un référent dans le groupe 3 (Figure 31) entrainent des variations qui concernent cette fois toutes les catégories permettant l'expression du contraste (noms, clivées et dislocations), mais aussi les pronoms personnels. Comme en CONTINUITÉ, la proportion de noms ainsi que la part de pronoms de troisième personne varient beaucoup en cours de suivi (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 37{,}1$; $p = 0{,}0000005$ pour les noms et $Khi^2 = 28$; $p = 0{,}00003$ pour les pronoms). Mais la part de structures plus spécifiquement dédiées à l'expression d'un contraste que sont les clivées et les dislocations varie aussi dans des proportions non-négligeables (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 18{,}7$; $p = 0{,}002$ pour les clivées et $Khi^2 = 20{,}4$; $p = 0{,}001$ pour les dislocations).

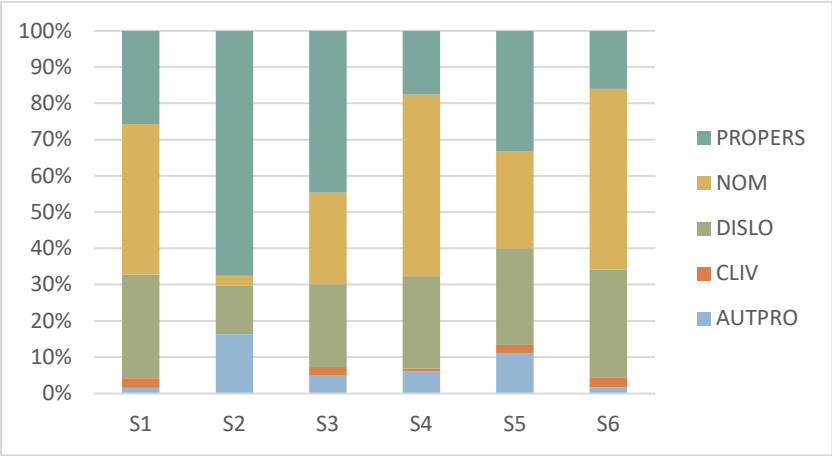


Figure 31 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent pour le Groupe 3 (n = 1694)

Commençons par les clivées et les dislocations pour lesquelles il n'y a pas de variation significative dans les deux autres groupes. Le recours aux constructions clivées est assez variable selon les histoires et reste stable entre la session 1 et la session 6 avec respectivement 2,69% et 2,57% du total des expressions référentielles utilisées. Notons également que la construction clivée ne constitue donc pas un usage prédominant en ALTERNANCE. Cela dit chez les enfants du groupe 3, elle semble systématiquement employée pour réintroduire une entité jugée faiblement accessible dans la mesure où elles sont toutes construites autour d'un nom. En utilisant des noms au sein de constructions clivées en ALTERNANCE, les enfants prennent potentiellement davantage en compte

la concurrence discursive à laquelle est soumis le référent que s'ils·elles avaient choisi en majorité des clivées construites autour d'un pronom tonique ou indéfini. D'ailleurs, seules deux occurrences sont accompagnées d'un pointage dans tout le corpus du groupe 3, ce qui va dans le sens d'usages potentiellement peu déictiques lors du recours à ces formes en ALTERNANCE. Enfin, les clivées apparaissent dans 72% des cas lorsque l'antécédent se trouve non pas dans le même énoncé, ni dans l'énoncé précédent mais dans un autre énoncé un peu plus éloigné. Même si les clivées en ALTERNANCE restent relativement rares, l'ensemble de ces conditions dans leur usage montre un fonctionnement en discours proche des usages adultes consistant à marquer le retour d'un nouveau topic absent au sein du dernier énoncé (Jullien, 2014; Lambrecht, 2001a). Enfin, leur usage inégal selon les sessions suggère que les histoires avec peu de personnages secondaires semblent entrainer moins de clivées, et ce surtout en début de suivi. En effet *Frog, Where are you?* en session 1 semble entrainer un recours plus important aux clivées que *La Pierre* et *Les Triplés* (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 11,7 ; p = 0,0006) et 5 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,9 ; p = 0,008). En retour, la session 2 continue de s'illustrer des récits avec beaucoup de personnages de par son faible usage de ces structures contrastives (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,8 ; p = 0,04 avec les sessions 4 et 6). Si les enfants privilégient ces formes à plus d'un énoncé d'écart, comme dit un peu plus haut, cela constitue un résultat cohérent en vue de la plus grande proximité des mentions dans les histoires avec peu de personnages.

Les dislocations présentent une dynamique similaire dans la façon dont leur répartition varie selon les histoires. La session 1 présente à nouveau significativement plus de dislocations que les sessions 2 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 9,5 ; p = 0,002) et 5 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 7,8 ; p = 0,005). La session 2, quant à elle, diffère aussi de la seconde *Frog story* (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 8,8 ; p = 0,003) et du *Voleur de poule* (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,2 ; p = 0,001) les enfants y faisant à nouveau un moindre usage des dislocations. Étant donné les caractéristiques pragmatiques des formes disloquées permettant, comme les clivées, d'exprimer l'emphase ou un contraste de focalisation (Ashby, 1988; De Cat, 2007; Lambrecht, 2001b), il n'est pas surprenant de les retrouver aussi dans les histoires avec beaucoup de personnages secondaires. D'ailleurs, comme les clivées, les dislocations en ALTERNANCE sont majoritairement nominales puisque c'est le cas dans 90% des cas, toutes sessions confondues.

Pour finir, comme dans les deux autres groupes, nous avons relevé que les noms et les pronoms de troisième personne varient aussi de façon importante en cours de suivi. Comme nous l'avons déjà souligné dans les deux autres groupes, les noms sont présents en proportion significativement plus importante dans les histoires comptant un nombre important de personnages. Ainsi, la session 1 diffère fortement de la session suivante où les enfants racontaient *La Pierre* (Kruskal-Wallis rank

sum test, Khi² = 23,4 ; p = 0,000002) mais moins des autres histoires courtes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,3 ; p = 0,06 avec la session 5). Les récits produits à partir de *La Pierre* en session 2 présentent encore une fois une très faible proportion de noms qui entraine des différences significatives avec toutes les autres sessions (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 13,5 ; p = 0,0002 avec la session 3 ; Khi² = 24,8 ; p = 0,0000006 avec la session 4 ; Khi² = 6,7 ; p = 0,009 avec la session 5 ; Khi² = 22,6 ; p = 0,000001 avec la session 6). Ensuite, les récits obtenus à partir de *Cubitus* entrainent moins de noms que les histoires plus longues avec un grand nombre de personnages (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,8 ; p = 0,009 avec la session 4 et Khi² = 5,4 ; p = 0,01 avec la session 6). Enfin, *Les Triplés* raconté en milieu de seconde année de suivi entraine significativement moins de noms également que l'histoire qui précède (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,4 ; p = 0,01) et celle qui suit (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,9 ; p = 0,02). Les deux *Frogs stories* et *Le Voleur de poule*, soit les histoires longues regroupant un nombre important de personnages principaux et secondaires ne présentent pas de différence entre elles.

La distribution des pronoms personnels au fil de suivi se comporte en symétrie avec les noms, en particulier la première année. Les histoires à faible potentiel concurrentiel entrainent ainsi un usage plus important des pronoms de troisième personne en début de suivi, avant que le recours à cette forme se stabilise pour les différents types d'histoires au cours de la seconde année. En effet, en session 1 le recours aux pronoms est significativement moins important qu'en sessions 2 et 3 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 11,3 ; p = 0,0007 avec la session 2 ; Khi² = 5,1 ; p = 0,02 avec la session 3). Les récits en session 2 diffèrent à nouveau de tous les autres du fait du recours massif aux formes pronominales qui les caractérise dans ce groupe également (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,4 ; p = 0,01 avec la session 3 ; Khi² = 14,3 ; p = 0,0001 avec la session 4 ; Khi² = 3,5 ; p = 0,05 avec la session 5 et Khi² = 12,5 ; p = 0,0004 avec la session 6). Enfin, en session 3, la part de pronoms clitiques est significativement plus importante qu'en sessions 4 et 6 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 12,7 ; p = 0,0003 avec la session 4 et Khi² = 11,6 ; p = 0,0006 avec la session 6). Néanmoins, on perçoit une incidence chronologique car en deuxième année, les sessions 4, 5 et 6 ne varient pas les unes des autres avec un recours globalement plus faible aux pronoms personnels qui constitue un usage caractéristique de l'ALTERNANCE. Cette hypothèse est confirmée par la dynamique développementale entre les sessions 1 et 6. *Le Voleur de poule*, en fin de suivi, montre effectivement une baisse significative du recours aux pronoms par rapport à la session 1 (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,2 ; p = 0,01).

2.4. Discussion sur l'évolution dans les trois groupes

Globalement, les trois groupes montrent toujours plus de changements en ALTERNANCE qu'en CONTINUITÉ, ce qui indique la plus lente acquisition des capacités à gérer le changement de

focalisation que le maintien (Bamberg, 1986; Jisa, 2000; Kern, 1997). La variation entre les sessions montre des conduites très hétérogènes qui résultent autant de changements longitudinaux dans les pratiques que d'adaptation au type de support. En effet, les écarts dans la distribution des formes d'une session à l'autre montrent que d'emblée, les enfants sont particulièrement sensibles à certains aspects de la complexité référentielle des histoires, spécifiquement au nombre de référents animés dans le choix des formes. La présence de plus de deux référents en simultané sur toutes les imagés (*Frogs stories* et *Voleur de poule*) semble clairement motiver le recours à des formes fortes nominales que ce soit en CONTINUITÉ ou en ALTERNANCE. Néanmoins, l'ALTERNANCE est toujours plus propice aux formes fortes nominales alors que les formes pronominales se retrouvent davantage en CONTINUITÉ, preuves de la sensibilité des enfants aux fonctions discursives (Bamberg, 1986; Colozzo & Whitely, 2015). Cela témoigne alors des capacités précoces de l'enfant à évaluer le degré d'accessibilité des référents en discours de façon locale et globale, à la manière de l'adulte (Ariel, 1991; Arnold, 2010; Fukumura & van Gompel, 2010; Givón, 1993).

En outre, la variété des histoires utilisées pour notre protocole permet de repenser le modèle de stratégies textuelles organisées en stades développementaux successifs tel que Karmiloff-Smith (1981, 1985) l'a théorisé. En effet, il semblerait plutôt que, bien que naissantes, les capacités de mise en texte dès 4 ans permettent à l'enfant d'adapter le choix des expressions référentielles à la complexité des histoires en récit, comme l'a déjà discuté Bamberg (1986). Comme relevé chez l'adulte, en particulier les mères qui racontent un livre imagé sans texte à leur enfant, les histoires avec un héros humain ou anthropomorphe clairement identifiable entrainent un recours plus important aux formes pronominales pour ce personnage (Bamberg, 1986; De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014). Ce phénomène révèle donc un penchant pour les stratégies thématiques lorsque le type d'histoire à raconter s'y prête, y compris chez l'adulte s'adressant à un enfant. Le développement de la référence ne consiste pas exclusivement à accéder à une stratégie anaphorique s'appuyant en toute condition sur le contenu discursif au détriment des ressources déictiques et perceptives à la portée des locuteur·trices et de leurs interlocuteur·trices. Référer sans ambiguïté dans une même séquence de discours relève plutôt d'un ensemble de conduites inconsciemment contrôlées par la capacité à s'aligner sur les connaissances linguistiques, encyclopédiques et contextuelles de l'autre en simultané (Ariel, 1991; Givón, 1993; Kleiber, 1994).

Au cours de la seconde année de suivi, dans les groupes 2 et 3 particulièrement, on observe une variation dans la distribution des formes qui semble moins nettement relever du type d'histoire. Bien que toujours présente, à un âge avancé, la forte sensibilité au support semble s'estomper progressivement au profit de conduites à la fois plus stables et en même temps plus flexibles. En effet, la stabilisation de leur conduite s'observe dans leur manière plus constante de choisir la forme

selon la position de l'antécédent en se restreignant moins à l'effet global de concurrence convoquée par le support imagé. La flexibilité s'observe particulièrement à travers le groupe 3 qui fait légèrement varier le choix des formes en ALTERNANCE selon la distance à l'antécédent. Les formes nominales doublées d'un pronom clitique (dislocations) ou relatif (clivées) se retrouvent plus fortement dans les reprises distantes alors que les noms sans reprises pronominales immédiates servent à exprimer l'ALTERNANCE d'un énoncé à l'autre, donc plus localement. Cela montre la capacité des enfants d'âge scolaire à adapter plus finement le choix des formes à l'accessibilité du référent au niveau local du discours, tout en manifestant leur maitrise d'un éventail de formes encore plus grand au sein du paradigme des expressions référentielles.

3. Effets du niveau scolaire

Pour dégager une trajectoire développementale claire et généralisable à grande échelle, il est nécessaire de pouvoir observer l'hétérogène densité des conduites offertes par nos données tout en neutralisant l'apparition des écarts intersessions dus aux différences entre les histoires racontées. C'est pourquoi, une analyse du choix des expressions référentielles en seconde mention selon le niveau scolaire, en combinant la comparaison des conduites narratives d'une année à l'autre chez les mêmes enfants et des différents groupes pour les trois histoires qui composent chaque année scolaire de suivi, offrira un regard général sur cette question. Avant d'entrer dans l'analyse contrastée des expressions référentielles utilisées en contextes de CONTINUITÉ et d'ALTERNANCE selon le niveau scolaire, nous allons commencer par explorer l'impact du degré de concurrence véhiculé par le support imagé sur le choix des formes. En effet, comme nous l'avons vu dans les deux sections précédentes, le nombre de personnages qui composent les histoires et la concurrence que cela implique semble clairement faire varier le recours aux formes fortes ou faibles et ce, même quand il y a CONTINUITÉ par rapport à la dernière mention. En s'intéressant au degré de concurrence porté par l'image, non pas à l'échelle des histoires dans leur ensemble mais pour chaque image prise individuellement, nous pourrons affiner cette hypothèse et poursuivre la discussion sur la précocité de la sensibilité à la concurrence visuellement perceptible par rapport à la concurrence présente dans le discours.

3.1. Degré de concurrence et choix des formes selon les niveaux scolaires

Le degré de concurrence sur le support dépend du nombre de référents animés en présence sur l'image racontée. Pour rappel, dans la présentation du codage au sein de la partie précédente, nous avons identifié trois niveaux de concurrence sur les images. Un référent solitaire engendre une faible concurrence mais pas une absence totale de concurrence du fait de la présence d'entités inanimées. Lorsqu'il y a deux référents animés sur l'image, on considère que la concurrence est

haute et la présence de trois personnages ou plus sur la même image correspond à un très haut degré de concurrence. La Figure 32 présente la distribution des formes en seconde mention dans ces trois conditions (FAIBLE, HAUTE, TRÈS HAUTE) pour chacun des quatre niveaux scolaires que traverse notre cohorte. Nous commencerons ainsi par observer, classe par classe, si les enfants marquent la différenciation entre les trois conditions ou si la distribution des formes indique plutôt une catégorisation binaire entre présence et absence de concurrent animé sur l'image. Dans l'ensemble, tous les groupes font fortement varier le choix des expressions référentielles selon le degré de concurrence comme l'illustre la Figure 32 ci-dessous.

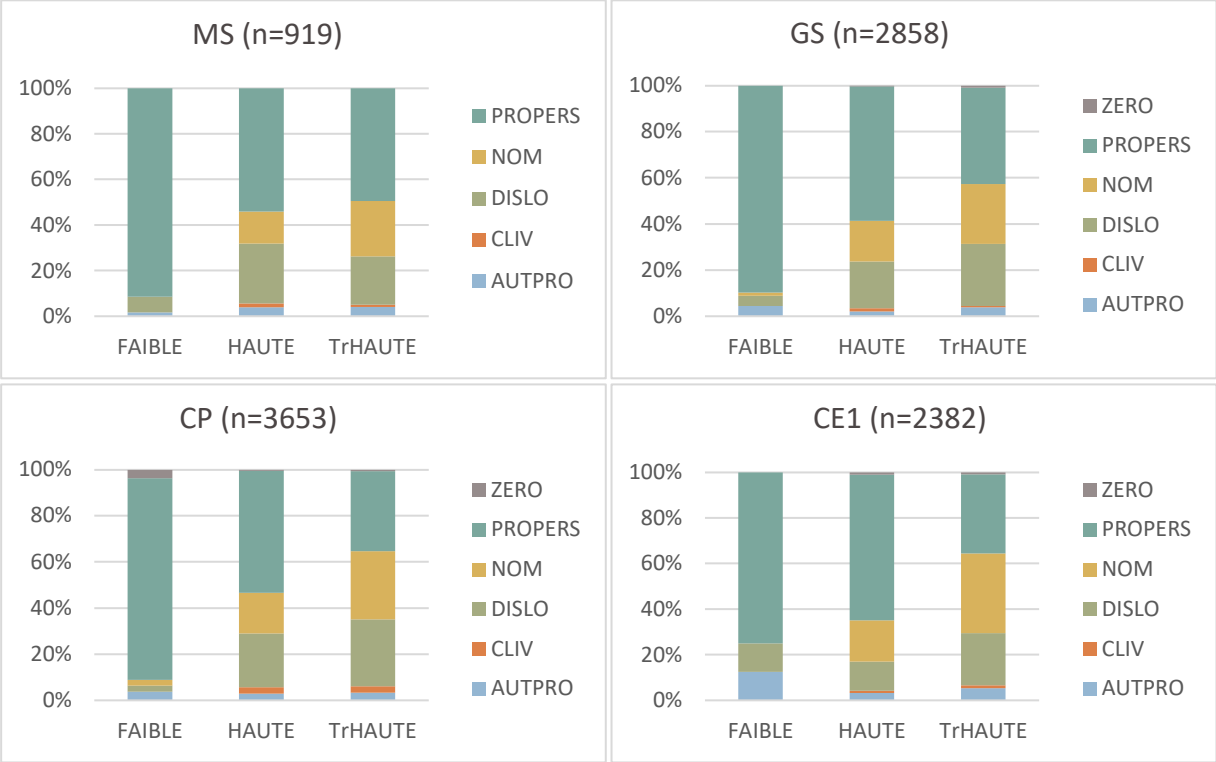


Figure 32 Choix des formes selon le degré de concurrence sur l'image pour chaque niveau scolaire

3.1.1. En Moyenne-Section

Chez les jeunes enfants de Moyenne-Section de maternelle, on relève des différences importantes selon la concurrence sur l'image pour les pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 27 ; p = 0,000001) les noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 32,7 ; p = 0,00000007), les dislocations (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 15,1 ; p = 0,0005) et les autres types de pronoms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 11,6 ; p = 0,002). Les pronoms personnels et les dislocations présentent des dynamiques qui semblent complémentaires. La FAIBLE concurrence entraine logiquement un usage massif de pronoms de troisième personne (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 17,3 ; p = 0,00003 avec la concurrence HAUTE ; Khi²= 22,9 ; p = 0,000001 avec la concurrence TRÈS HAUTE) alors que pour les dislocations, elle entraine une baisse significative par

rapport aux images porteuses de concurrence (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 10,5 ; p = 0,001 avec la concurrence HAUTE ; Khi²= 13,1 ; p = 0,0002 avec la concurrence TRÈS HAUTE). Le FAIBLE degré de concurrence entraine également un moindre recours aux pronoms numéraux, toniques et indéfinis que dans les contextes où elle est TRÈS HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi²= 11,7 ; p = 0,0006).

Les enfants de 4-5 ans privilégient donc logiquement les pronoms clitiques s'il y a FAIBLE concurrence, ce qui est probablement en partie lié au fait que cette condition est favorable à l'expression de la CONTINUITÉ. Toutefois, ils·elles privilégient d'autres types de pronoms dans leur fonction plus contrastive que les clitiques lorsque la concurrence portée par le support est plus importante. Le phénomène est partiellement illustré ci-dessous avec Léa en (48). Pour raconter *La Pierre*, elle utilise un pronom indéfini à valeur nominale en ENF4 qui contraste avec la fusion des deux personnages en ENF3. On notera aussi qu'en ENF5 elle utilise le même type de pronom au sein d'une dislocation pour faire alterner la référence au second personnage. Par opposition, dans une séquence à faible potentiel de concurrence (49), lorsque Cubitus se réveille de son cauchemar et descend seul l'escalier, Léa utilise un pronom personnel en ENF12 alors même que juste avant, elle avait mentionné le gros poisson pour raconter l'image sur laquelle Cubitus était seul. Ainsi, dès qu'elle passe dans une séquence d'images à faible degré de concurrence, Léa semble moins sensible à l'usage de formes contrastives pour exprimer l'ALTERNANCE entre les référents.

(48) Léa, 4;11, MS (G1) HAUTE

ENF3 et après i(l)s se bagarrent.
OBS4 d'accord.
OBS5 +, et ensuite ?
ENF4 l'autre pleure.
ENF5 et l'autre i(l) dit <oh là là j'aurais pas dû faire ça> [=! discours rapporté]!

(49) Léa, 5;01, MS (G1) Très Haute → Faible

ENF10 et que après le poisson ben il était en dessous et i(l) s'est retrouvé en [/] en haut et (il) y avait le gros poisson qui était sous yyy.
%com: ENF pointe le petit poisson puis Cubitus sur l'image et la bouche du gros poisson
OBS7 ah d'accord ok et après ?
ENF11 après euh le gros poisson il est parti.
%com: CHI pointe l'image de Cubitus qui se réveille dans son lit
OBS8 ouais.
ENF12 et il est allé voir sa femme.
OBS9 d'accord.

TRÈS HAUTE

FAIBLE

Les enfants de Moyenne-Section sont donc sensibles au degré de concurrence dans le choix des formes bien que cette sensibilité relève davantage d'une catégorisation binaire entre présence et absence de concurrence. En effet, c'est plus systématiquement la variable de FAIBLE concurrence qui diffère des deux autres alors qu'on ne relève pas de différence entre un HAUT et un TRÈS HAUT

degré de concurrence pour les formes pronominales ou les dislocations. Avec les noms, la proportion varie davantage selon le nombre de référents animés en présence sur l'image. L'absence de noms sur la Figure 32 pour les MS lorsque la concurrence est FAIBLE entraine nécessairement une différence significative avec les deux autres contextes (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 22,8 ; p = 0,000001 avec HAUT ; Khi^2= 27,5 ; p = 0,0000001 avec TRÈS HAUT) mais on relèvera aussi que les jeunes enfants utilisent plus de noms lorsque la concurrence est TRÈS HAUTE que lorsqu'elle se limite à deux personnages (HAUTE) (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 4,4 ; p = 0,03).

3.1.2. En Grande-Section

En Grande-Section de maternelle, toutes les catégories d'expressions référentielles présentées sur la Figure 32 sont concernées par des changements selon la présence de concurrents sur l'image (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 11 ; p = 0,004 pour les anaphores zéro ; Khi^2= 31,1 ; p = 0,0000001 pour les pronoms personnels ; Khi^2= 25,1 ; p = 0,000003 pour les autres pronoms ; Khi^2= 6,5 ; p = 0,03 pour les clivées ; Khi^2= 33,5 ; p = 0,00000005 pour les dislocations et Khi^2 = 41,6 ; p = 9^{-10} pour les noms). Respectivement absentes et presque absentes des narrations d'images à FAIBLE concurrence, les structures clivées et les dislocations semblent être dédiées aux contextes présentant de la concurrence sans que leur usage ne varie en fonction du nombre de référents en concurrence. Par rapport aux images à FAIBLE concurrence, les clivées sont légèrement plus utilisées en cas de concurrence HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 4,7 ; p = 0,03) et TRÈS HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 7,2 ; p = 0,007). De même que l'usage des dislocations montre la même tendance avec une fréquence d'apparition significativement plus faible lors d'épisodes à FAIBLE concurrence en comparaison avec les passages à HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 22,1 ; p = 0,000002) et TRÈS HAUTE concurrence (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi^2= 32,8 ; p = 0,00000001). Cela montre que les enfants de GS n'utilisent pas ou peu ces structures lors de passages à FAIBLE concurrence pour les raisons déjà évoquées dans le paragraphe dédié aux MS : les contextes de faible concurrence sont marqués par plus de CONTINUITÉ. Cela dit, la FAIBLE concurrence sur l'image ne signifie pas qu'il y a toujours absence de concurrent animé dans le discours, l'exemple de Léa nous l'a montré.

(50) Kendrick, 6;00, GS (G2), TRÈS HAUTE → FAIBLE

ENF7	le poisson il a perdu sa queue.	TRÈS HAUTE
ENF8	et après [/] après il est parti l'ours.	
ENF9	et après le poisson[19] est dev(e)nu énorme.	
OBS5	ok !	
OBS6	et après ?	
ENF10	après il a fait un cauchemar.	FAIBLE

[19] Comme Kendrick, certain·es enfants ont considéré le petit poisson et le gros comme un seul personnage.

Dans l'exemple ci-dessous (50), à nouveau, l'enfant choisit de pronominaliser Cubitus au moment de raconter qu'il se réveille d'un cauchemar (ENF10), et ce, probablement du fait que ce dernier n'a pas de concurrent sur l'image. Pourtant, il y a de la concurrence dans le discours du fait de la mention du poisson en position sujet en ENF9. D'ailleurs, entre les énoncés ENF7 et ENF9 où les images impliquent de la concurrence, l'enfant utilise bien des formes fortes et nominales pour mentionner les personnages en ALTERNANCE. Cet exemple montre ainsi la prévalence de la perception du support imagé sur l'attention au discours précédent chez cet enfant.

3.1.3. En CP

En CP aussi, la fréquence de toutes les formes varie selon le nombre de référents en concurrence sur l'image (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10$; $p = 0{,}006$ pour les anaphores zéro ; $Khi^2 = 45{,}5$; $p = 1^{-10}$ pour les pronoms personnels ; $Khi^2 = 24{,}1$; $p = 0{,}000005$ pour les autres pronoms ; $Khi^2 = 25{,}7$; $p = 0{,}000002$ pour les clivées ; $Khi^2 = 39{,}8$; $p = 0{,}000000002$ pour les dislocations et $Khi^2 = 48{,}1$; $p = 3^{-11}$ pour les noms). Nous ne reviendrons pas sur l'usage de l'ensemble des catégories d'expressions référentielles selon les degrés de concurrence de façon détaillée, dans l'ensemble beaucoup d'observations faites avec les maternelles s'appliquent aussi aux CP. D'ailleurs, la distribution des formes selon la concurrence en CP est très proche de celle des GS (Figure 32).

Seulement, au niveau CP, l'usage des noms et des pronoms indique davantage de discrimination des trois degrés de concurrence les uns par rapport aux autres. En effet, d'une part, la proportion de pronoms personnels s'amenuise de façon progressive à chaque niveau de concurrence successif. Ainsi, la part de pronoms personnels est significativement moins importante en condition de concurrence HAUTE qu'en condition FAIBLE (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 25{,}1$; $p = 0{,}0000005$), de même qu'entre la concurrence TRÈS HAUTE et la concurrence HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 39$; $p = 4^{-10}$). La fréquence des noms, à l'inverse, augmente progressivement au fil des degrés de concurrence, il y a plus de noms lorsque la concurrence est HAUTE qu'en concurrence FAIBLE (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 25{,}6$; $p = 0{,}0000004$) et un TRÈS HAUT degré de concurrence entraine également significativement plus de noms que lorsque la concurrence sur l'image se limite à deux référents (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 10{,}5$; $p = 0{,}001$). Les présents résultats montrent, à l'âge scolaire, une plus grande acuité des enfants à évaluer la concurrence sur l'image comme relevant d'un continuum et pas seulement d'une catégorisation binaire.

3.1.4. En CE1

Enfin, comme les résultats généraux au sein des trois autres niveaux scolaires pouvaient le prédire, les enfants de CE1 font également varier le choix des formes selon la présence de concurrents sur l'image (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 9{,}1$; $p = 0{,}01$ pour les anaphores zéro ; $Khi^2 = 17{,}8$; $p = 0{,}0001$ pour les pronoms personnels ; $Khi^2 = 12{,}8$; $p = 0{,}001$ pour les autres pronoms ; $Khi^2 = 16{,}8$; $p = 0{,}0002$ pour les clivées ; $Khi^2 = 13{,}3$; $p = 0{,}001$ pour les dislocations et $Khi^2 = 18{,}4$; $p = 0{,}0001$ pour les noms). Comme cela apparaît sur la Figure 32, la tendance est semblable aux niveaux scolaires antérieurs : on relève une moindre fréquence des formes faibles au profit des formes fortes proportionnelle au degré de concurrence sur l'image. En revanche, la différence semble plus marquée entre HAUT et TRÈS HAUT degré de concurrence qu'entre FAIBLE et HAUT degré de concurrence.

Les enfants de CE1 produisent d'abord autant de dislocations que la concurrence soit FAIBLE ou HAUTE alors qu'ils·elles en produisent significativement plus dans les cas de TRÈS HAUTE concurrence sur l'image (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 7{,}9$; $p = 0{,}005$ avec la condition FAIBLE, Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 9{,}4$; $p = 0{,}002$ avec la condition HAUTE). De même, la part de pronoms personnels baisse significativement entre la condition de concurrence HAUTE et TRÈS HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 14{,}6$; $p = 0{,}0001$) alors que la différence entre les contextes considérés comme faiblement et hautement concurrentiels ne constitue qu'une tendance (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 3$; $p = 0{,}08$). L'usage des noms, absents des séquences de récits à FAIBLE concurrence, est significativement plus important dans les séquences où la concurrence est TRÈS HAUTE que dans celle où elle est HAUTE (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 8{,}5$; $p = 0{,}003$).

Chez les CE1, le nombre de concurrents potentiels au référent cible semble motiver davantage le recours aux formes fortes que la simple présence d'un autre candidat à être mobilisé en discours. En effet, il est surprenant de voir que pour certaines catégories, la différence entre HAUT et TRÈS HAUT degré de concurrence est plus important que la différence entre FAIBLE et HAUT. Cela peut résulter d'un *artefact* dû au protocole et à l'analyse des résultats, les CE1 ne représentant que les enfants du groupe 2 en deuxième année de suivi, le nombre d'enfants et d'observations en contexte de FAIBLE concurrence est moins important que pour les deux autres conditions. Mais cela pourrait témoigner aussi d'une réelle capacité des enfants plus âgé·es à conceptualiser l'accessibilité comme un continuum, plus proche de la notion d'échelle d'Ariel (1991). D'ailleurs, on ne retrouve pas cette stratégie de mise en texte particulière chez les MS, pourtant aussi concerné·es par l'*artefact* du nombre d'observations.

D'une part, ces résultats vont dans le sens des observations menées auprès d'adultes, à savoir que la présence d'un concurrent visuellement perceptible entraine une interaction entre la prise en compte de la concurrence sur le stimulus imagé et l'attention à la concurrence dans le discours sur le choix des formes (Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018; Fukumura et al., 2010). D'autre part, nous avons la possibilité de confirmer que chez les enfants aussi, la présence d'un concurrent sur le support imagé entraine un moindre recours aux formes pronominales et ce dès l'âge préscolaire (Serratrice, 2013). Nous observons aussi qu'à partir de 6 ans, plus le nombre de concurrents sur l'image est élevé, plus le recours aux formes fortes est important. L'enfant d'âge scolaire commence ainsi à évaluer le degré de concurrence latent entre les candidats à la référence selon leur nombre et pas seulement selon la présence ou non d'un concurrent.

3.2. Continuité

Après avoir observé que le degré de concurrence au niveau de la macrostructure de l'histoire avait une incidence sur le choix des expressions référentielles, en particulier chez les enfants plus grands de 7-8 ans, intéressons-nous maintenant à l'analyse de la microstructure du récit et son incidence sur le choix des formes. Pour ce faire, nous allons retourner à la distinction entre les contextes de CONTINUITÉ et d'ALTERNANCE pour observer la distribution des expressions référentielles selon le niveau scolaire.

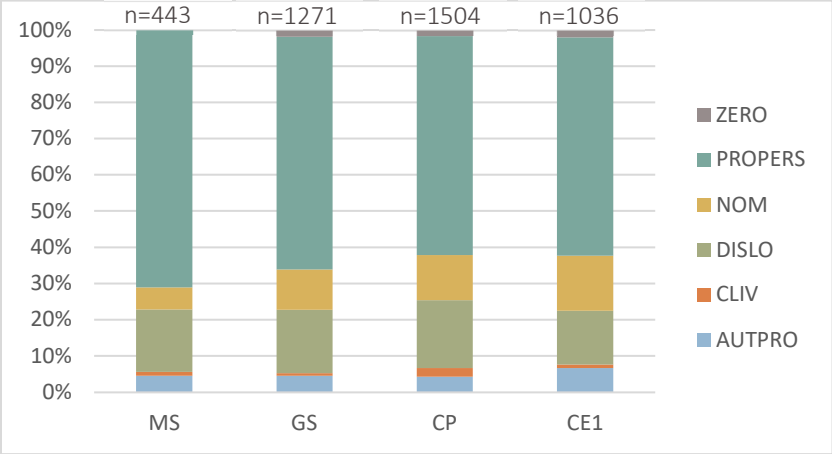


Figure 33 Choix des formes lors des mentions subséquentes en CONTINUITÉ avec l'antécédent selon le niveau scolaire (n = 4254)

En contexte de CONTINUITÉ avec l'antécédent, les différences portent sur l'usage des anaphores zéro (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,3 ; p = 0,01), des noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 10,1 ; p = 0,01) et des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 9,1 ; p = 0,02). Nous passerons rapidement sur les anaphores zéro à propos desquelles il a déjà été dit que les enfants de MS n'y recourent jamais alors que lorsqu'ils·elles sont légèrement plus grand·es, en GS, ils·elles semblent les utiliser de façon inégale et hétérogène. En effet, la différence est

fortement significative entre les plus jeunes de MS et les enfants d'âges scolaire (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6, 7 ; p = 0,009 avec les CP et Khi² = 9,8 ; p = 0,001 avec les CE1). Elle l'est aussi avec les GS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,9, p = 0,04).

En neutralisant l'effet du type d'histoire et des séquences à fort potentiel concurrentiel, les résultats continuent d'aller dans le sens d'une baisse du recours aux formes pronominales au profit d'un renforcement de l'usage des noms au fil des années malgré le contexte de CONTINUITÉ. Comme le montre la Figure 33, les enfants de CP et de CE1 produisent quasiment autant de pronoms personnels mais dans une moindre proportion que les enfants de GS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,1 ; p = 0,04 pour les CP et Khi² = 4,8 ; p = 0,02 pour les CE1) et de MS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 4,3 ; p = 0,03 pour les CP et Khi² = 4,8 ; p = 0,02 pour les CE1). À l'inverse, les enfants de MS utilisent moins de noms que dans les récits produits à l'âge scolaire (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,3 ; p = 0,02 avec les CP et Khi² = 7,4 ; p = 0,006 avec les CE1). Les enfants de GS aussi mais ils·elles ne se distingue que très peu des enfants d'âge scolaire concernant l'usage des noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 2,7 ; p = 0,09 avec les CP et Khi² = 3,3 ; p = 0,07 avec les CE1). Ces résultats confirment finalement ce qui a déjà été relevé quant à la sensibilité accrue des enfants d'âge scolaire à un ensemble plus vaste des paramètres discursifs pouvant induire de la concurrence dans le discours que leurs pairs plus jeunes de maternelle. En effet, même si CONTINUITÉ il y a, le nombre de référents présents sur le stimulus imagé, comme localement dans le discours, augmente le potentiel de concurrence entre les personnages et le recours à une forme forte peut s'avérer utile pour signaler explicitement qu'il n'y a pas changement de focalisation. Aussi, nous avons vu précédemment que les formes fortes nominales sont privilégiées dans les séquences de récits relatant des passages à fort potentiel concurrentiel sur les images. Or, le matériel de passation utilisé comprend davantage de passages à haut ou très haut degré de concurrence que de scènes comportant un seul référent sans concurrent. De la même manière que chez l'adulte, la présence d'un ou plusieurs concurrents sur le stimulus imagé et dans le discours entraine une moindre présence de formes faibles, même en maintien (Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018; Fukumura et al., 2010), l'enfant présente cette sensibilité aux divers types stimuli imagés qui lui sont proposés (Hickmann, 2002; Schimke et al., 2020; Serratrice, 2013). Nos analyses précédentes nous permettent également d'ajouter à la discussion que les usages évoluent vers des conduites distinguant l'absence de concurrent animé, la présence d'un seul concurrent et la présence de deux concurrents ou plus. Les exemples ci-dessous de Nathan en CE1 mettent en partie en lumière ce phénomène. Dans un contexte consistant à faire passer l'entité de la fonction objet à la fonction sujet dans la construction verbale suivante (exemple (51)), l'enfant choisit d'utiliser un pronom personnel, la concurrence se limitant

à une seule autre entité animée. En revanche, dans l'exemple (52) en ENF24 où plus de deux personnages sont perçus sur l'image, Nathan utilise une dislocation du nom malgré le contexte de CONTINUITÉ similaire à l'exemple précédent.

(51) Nathan, 8;01, G3 (CE1), *Les Triplés*
ENF3 il voit sa sœur il *lui* demande si il [//] **elle** peut lui [//] l'aider.

(52) Nathan, 8;04, G3 (CE1), *Le Voleur de poule*
ENF22 l'ours le lapin et la poule arrivent.
OBS6 mh+mh.
ENF23 ils arrivent chez *le renard*.
OBS7 ouais.
ENF24 et **le renard i(l)** voulait d'abord voler la poule et puis après <i(l)s sont>
[///] i(l)s ont mangé ensemble très heureux.

Aussi, dans l'exemple (51) seuls deux personnages sont présents sur l'image, le garçon sur l'image initiale et la fille qui le rejoint. Ainsi, l'usage du pronom *elle* pour reprendre immédiatement le personnage de la fille n'est pas ambigu puisqu'il n'y a qu'un seul personnage féminin sur l'image. Aussi la reprise a lieu au sein du même énoncé et l'antécédent était déjà une forme pronominale, ce qui prédispose potentiellement davantage à une reprise pronominale immédiate. Dans l'exemple (52) extrait du *Voleur de poule*, l'univers discursif institué est tout autre et pourrait expliquer le recours à une forme forte en ENF24. D'abord, dans *Le Voleur de poule*, le degré de concurrence sur le support est toujours très haut. Cela implique probablement un plus grand nombre de personnages mobilisés dans le contenu discursif qui précède et de fait, plus de concurrents candidats à être repris dans le récit. Et en effet, en ENF22, trois concurrents au personnage du renard avaient été mobilisés en position sujet avant d'être fusionnés sous la forme d'un pronom personnel en ENF23.

Une forme forte en contexte de continuité peut ainsi s'avérer utile pour confirmer, voire renforcer l'expression de la CONTINUITÉ auprès de l'interlocuteur·trice à condition d'avoir des capacités fines d'analyse du contenu discursif en cours d'élaboration. Ainsi, le fait qu'on trouve plus de formes nominales chez les enfants plus grand·es montre aussi leur capacité à identifier les moments du récit où, pour des raisons diverses, l'usage d'une forme pronominale pourrait s'avérer ambigu ou un peu moins clair qu'une forme forte. A l'inverse, la très faible proportion de noms et autres formes fortes nominales chez les enfants de MS sont l'indice de leurs capacités plus limitées à prendre en compte l'ensemble des paramètres de l'univers discursif institué dans le choix des expressions référentielles, se limitant à des usages assez rigides et moins variés dans un contexte donné.

3.3. Alternance

En ALTERNANCE, la proportion de formes pronominales est logiquement moins importante qu'en CONTINUITÉ pour tous les groupes. Là encore, la trajectoire développementale présentée sur la

Figure 34 semble aller dans le sens d'une diminution des pronoms personnels (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 17,9 ; p = 0,0004) qui représentent moins de 20% des usages en CE1.

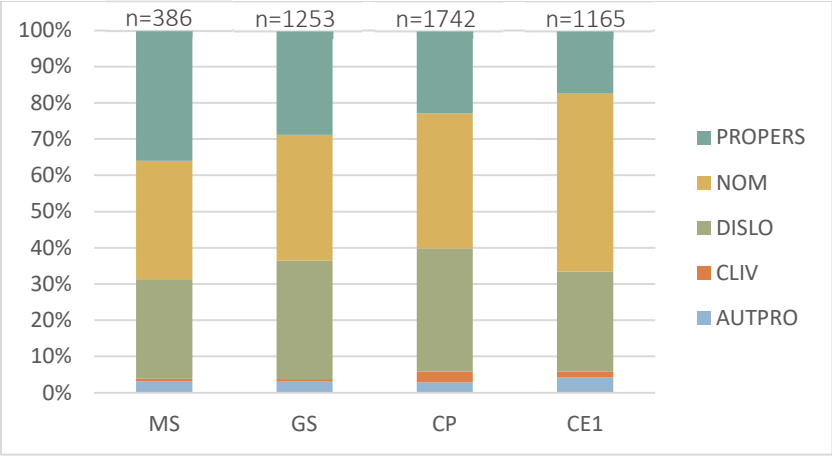


Figure 34 Choix des formes lors des mentions subséquentes en ALTERNANCE avec un concurrent selon le niveau scolaire (n = 4546)

La série d'exemples (53) à (55) ci-dessous illustre plusieurs cas problématiques de reprises pronominales d'entités en ALTERNANCE par rapport à leur antécédent. Rappelons que le support est partagé avec l'adulte à qui les enfants racontent l'histoire, ainsi, si certains pronoms s'avèrent problématiques, la plupart du temps le partage du support permet de lever les ambiguïtés. Néanmoins, lorsque l'interlocutrice doit faire ces efforts de reconstitution à partir de l'image pour identifier le référent, on peut en conclure qu'à ce moment de l'énonciation, l'enfant présente de moindres capacités à prendre en compte le point de vue de l'autre dans le choix de la forme.

(53) Colin, 6;03, G1 (GS), *Le Voleur de poule*
ENF19 et **le renard** avec la poule **i(l)** monte sur une [/] une montagne.
ENF20 et l'ours le lapin et le coq <i(l)s sont> [/] i(l)s sont en train d(e) courir après.
ENF21 après **il [=? ils]** entre <dans un ternier> [/] dans un terrier.
ENF22 et [/] et après i(l)s jouent aux échecs.
ENF23 et l'ours et le lapin et le coq i(l)s sont en train d(e) chercher c'est dans quel terrier mais i(l)s voient pas.

Dans cet exemple (53), malgré la présence de pronoms ambigus, Colin est relativement habile dans l'expression d'un contraste entre le renard (et peut-être la poule) qui fait l'objet de la reprise pronominale en ENF21 et le groupe des trois animaux qui constituent des concurrents sur le plan discursif. Premièrement, en ENF19, le renard est mobilisé au sein d'une dislocation du nom en position sujet et il est repris dans la même position syntaxique en ENF21. Ainsi, malgré le contexte d'ALTERNANCE, il y a maintien de l'entité en fonction sujet. De plus, les entités en concurrence avec le renard en ENF20 sont reprises par une dislocation nominale en ENF23, soit une forme forte exprimant un contraste avec les formes pronominales en ENF21 et ENF22. De fait, si au moment de son énonciation le pronom *il(s)* en ENF21 n'est pas en CONTINUITÉ avec l'antécédent,

tout l'environnement discursif proche de cette expression référentielle permet une mise en contraste avec cette forme faible.

(54) Sofia, 7;04, G3 (CP), *Cubitus*
ENF3 alors *l'ours* fait pareil et <i(l) remord> [///] **i(l)** mord le poisson.
OBS3 ok.
ENF4 et puis après le poisson il a mal alors i(l) s'en va en pleurant.
ENF5 et après i(l) revient et il avait appelé sa maman.
OBS4 ouais.
ENF6 et le gros poisson va **l(e)** manger.

(55) Driss, 7;09, G3 (CE1), *One Frog too many*
ENF44après <i(l)s sont en train> [//] i(l)s étaient en train d(e) *la* chercher.
ENF45 après le chien et la tortue et le monsieur i(l)s étaient en train d(e) pleurer.
ENF46<le chien pas en train d(e) pleurer il était méchant> [=! pointage].
ENF470 [=! petit rire].
ENF48 et quand même la grenouille elle était un peu triste de c(e) qu'elle a fait.
OBS28+< ouais mh.
ENF49après <elle le retrou(va)> [//] **elle** les retrouva.

Les exemples de Sofia et Driss (54) & (55) sont plus problématiques pour l'identification du référent-cible. D'abord, l'entité pronominalisée change de fonction syntaxique par rapport à l'antécédent, ce qui la rend moins facilement identifiable. Sofia fait passer Cubitus de la fonction sujet en ENF3 à la fonction objet en ENF6 et Driss, à l'inverse fait passer la petite grenouille de *One Frog too many* de la fonction objet en ENF44 à la fonction sujet en ENF49. Ainsi, il n'y a ni maintien syntaxique, ni continuité discursive, ce qui rend l'identification du référent mobilisé plus difficile à interpréter. D'autre part, certains concurrents sont, eux aussi, pronominalisés lors de leur dernière mention, ce qui ajoute à la confusion et ne permet pas d'être interprété comme des marqueurs d'alternance à la manière de Colin. En effet, Cubitus en ENF6 dans l'exemple (54) se retrouve en concurrence avec le petit poisson pronominalisé dans l'énoncé précédent. Dans l'exemple (55), la petite grenouille est en concurrence avec la grosse grenouille, elle-même mentionnée par un pronom personnel sujet juste avant. La congruence de genre entre les entités et leurs concurrents respectifs rend l'usage de ces deux pronoms clitiques ambigu.

Si le choix d'un pronom personnel en ALTERNANCE a tendance à constituer globalement un problème pour l'identification du référent, un ensemble de micro-paramètres peut accentuer ou au contraire minimiser ce problème. Globalement, bien que notre analyse qualitative des trois exemples ci-dessus indique des capacités plus fines pour limiter l'ambiguïté liée au pronom de troisième personne chez l'enfant le plus jeune du Groupe 1, les analyses quantitatives et statistiques laissent plutôt supposer que ces phénomènes sont plus rares chez les enfants de CE1. Ces derniers·ères utilisent en effet significativement moins de pronoms personnels que les enfants de maternelle (Kruskal-Wallis rank sum test, $Khi^2 = 14,7$; $p = 0,0001$ avec les GS et $Khi^2 = 14,7$; p

= 0,002 avec les MS), mais aussi que les enfants légèrement plus jeunes de CP (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 6,4 ; p = 0,01). La proportion de pronoms personnels chez les enfants de CP, quant à elle, ne montre qu'une simple tendance à diminuer par rapport aux enfants de maternelle (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,6 ; p = 0,05 avec les MS et les CP). Ainsi, la maitrise des pronoms personnels clitiques au niveau pragmatique est relativement longue et progressive et témoigne de la complexité de l'usage de cette forme sur le plan discursif et fonctionnel. Leur caractère clair, obscur ou encore ambigu dépend d'un ensemble de paramètres propres au contenu et à l'organisation du discours, mais aussi aux conditions d'interaction.

Pour ce qui est des formes fortes, la différence entre les groupes d'âges apparaissant sur la Figure 34 n'est pas significative pour le recours aux dislocations mais elle l'est concernant les noms (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 11,1 ; p = 0,01) et, même si leur fréquence dans ce contexte au sein du corpus est moindre, elle l'est également pour les clivées (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 15,1 ; p = 0,001). Ces résultats découlent des remarques formulées juste avant sur l'usage des pronoms personnels. Si les enfants scolarisés en CE1 produisent significativement moins de pronoms personnels que les enfants plus jeunes lorsque leur usage peut entrainer une ambiguïté, c'est aussi le groupe d'âge qui produit significativement plus de noms dans ce contexte (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 5,9 ; p = 0,01 avec les MS, Khi² = 9,5 ; p = 0,002, Khi² = 4,8 ; p = 0,02). L'usage des clivées est lui aussi plus important chez les enfants d'âge scolaire, les CE1 en produisent plus que les enfants de MS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,9 ; p = 0,04) et légèrement plus que ceux de GS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 3,1 ; p = 0,07). Alors que l'usage des enfants de CP ne se distingue que significativement des plus jeunes de MS (Kruskal-Wallis rank sum test, Khi² = 8,3 ; p = 0,004). Avant l'âge scolaire, les enfants utilisent donc une part importante de pronoms personnels qui s'avèrent potentiellement ambigus dans des contextes visant à exprimer l'ALTERNANCE par rapport à l'antécédent. Les enfants de 7-8 ans semblent être ceux dont les conduites se rapprochent le plus de l'adulte avec un usage important des noms et des clivées permettant l'expression d'un contraste. Les enfants d'environ 6 ans scolarisés en CP présentent, quant à eux, des conduites transitoires encore proches de celles des enfants de maternelle, même si elles diffèrent moins de celles des CE1. Néanmoins, la part importante de dislocations à tous les âges montre une certaine habileté à exprimer un contraste avec l'environnement discursif précédent.

* * *

L'ensemble de nos analyses concernant les secondes mentions mènent à un constat clair : les enfants sont sensibles à la complexité référentielle mais celle-ci est basée essentiellement sur le

nombre de référents en concurrence. En effet, l'analyse transversale des récits histoire par histoire révèle des conduites similaires entre les groupes pour chaque histoire. Les effets du groupe d'âge s'observent d'ailleurs davantage dans les histoires à fort potentiel concurrentiel (Les *frogs stories*, *Le Voleur de poule*) que dans celles avec un petit nombre de personnages (*La Pierre, Les Triplés* et, dans une moindre mesure, *Cubitus*). Les enfants plus grands recourent notamment davantage à des constructions particulières de topicalisation comme les clivées pour certaines histoires. Pour d'autres récits, la catégorie des noms est plus utilisée chez les enfants du groupe 3 également.

L'impact du nombre de référents et le moindre usage de formes faibles qui en résulte est également confirmé par nos analyses de la distribution des formes selon le degré de concurrence sur l'image. À tous les âges et les niveaux scolaires, on relève de fortes différences selon qu'il y ait présence ou absence de concurrence sur les images. En accord avec ce qui a été relevé chez l'adulte mais aussi chez des enfants plus jeunes, la simple présence d'un concurrent animé sur un stimulus imagé, même si celui-ci n'est pas le plus accessible au niveau discursif, entraine un chute massive du recours aux formes pronominales (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010; Matthews et al., 2006, 2012; Serratrice, 2013). Ainsi, les capacités à éviter le recours aux formes potentiellement ambigües s'affinent au fil des années, non seulement au niveau local mais aussi au niveau global.

Au niveau micro-structurel, l'analyse transversale nous a aussi permis de soulever la question des traits caractéristiques des personnages dans leur mention. Outre l'effet de l'animéité des référents qui favorise leur mention au moyen de formes faibles (Fukumura & van Gompel, 2011; Vogels, 2014; Vogels et al., 2019), les enfants semblent privilégier les formes pronominales pour les humains. Le garçon dans *Frog, Where are you?*, ainsi que les enfants dans *La Pierre* ou *Les Triplés* sont fréquemment pronominalisés, peu importe leur fonction en discours (CONTINUITÉ ou ALTERNANCE). Mais un faisceau de facteurs s'applique en simultané car c'est aussi vrai pour un référent anthropomorphe quand il est le héros de l'histoire (*cf.* Cubitus), sauf s'il est moins identifiable comme principal protagoniste (*cf.* le renard dans *Le Voleur de Poule*). De même que la moindre agentivité du garçon dans *One Frog too many* réduit considérablement ses mentions au moyen de formes pronominales (Mcgann & Schwartz, 1988). Les enfants semblent donc inscrire leurs conduites, moins rigidement qu'il n'y parait, dans des stratégies d'un seul type, que celles-ci soient déictiques, thématiques ou anaphoriques à un âge donné (Karmiloff-Smith, 1981, 1985). C'est plutôt le type d'histoire à raconter et sa difficulté éventuelle à plusieurs niveaux qui semble mettre à jour un appui plus ou moins fort sur la situation immédiate dans le choix des formes en récit (Colozzo & Whitely, 2014).

Le suivi longitudinal confirme la forte hétérogénéité des conduites selon les histoires dans les trois groupes. Là encore, les *Frogs stories* et *Le Voleur de poule*, caractérisées par un plus grand nombre de

personnages, entrainent plus fréquemment des formes fortes lors des secondes mentions. À l'inverse, les histoires avec moins de personnages ont pour conséquence un usage plus important de pronoms personnels, y compris en ALTERNANCE malgré leur ambiguïté potentielle. Chez les enfants des groupes 2 et 3, le choix des expressions référentielles en cours de suivi montre néanmoins une variation plus importante que chez les enfants du groupe 1. Cette plus forte variation résulte à la fois de leur sensibilité aux types d'histoires mais aussi d'évolutions développementales moins visibles dans le groupe des plus jeunes. En effet, dans ces deux groupes, les différences entre les sessions dues au support semblent se réduire au cours de la seconde année de suivi au profit de choix référentiels de plus en plus adaptées au contexte discursif. En fin de suivi, les usages chez les plus grand·es du groupe 3 commencent à engager une dynamique vers plus de souplesse dans le choix des formes, s'attachant de façon flexible à des paramètres locaux et globaux en simultané (Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985).

Pour finir, l'analyse de la distribution des formes sur une année selon les niveaux scolaires révèle des résultats assez similaires au suivi longitudinal. Globalement, les enfants, en grandissant, utilisent de plus en plus les syntagmes nominaux pleins en CONTINUITÉ malgré la faible concurrence qui s'exerce sur le référent au niveau local dans ces contextes. Ces formes restent minoritaires au profit des pronoms à tous les âges mais leur usage montre qu'à partir de l'âge scolaire, les enfants semblent de moins en moins se limiter rigidement à des dichotomies du type nouveau/connu ou encore maintien/changement syntaxique pour se soumettre à l'ensemble des aspects de l'univers discursif instauré avec l'interlocuteur·trice. En ALTERNANCE, les différences observées entre les classes de maternelles et les classes élémentaires ne concernent plus seulement les noms, dont la proportion augmente de façon plus prévisible, mais aussi la présence de pronoms personnels qui diminue en conséquence. L'évolution des choix référentiels en ALTERNANCE montre donc une prise en compte croissante des contraintes discursives au niveau local consistant à limiter l'usage des formes potentiellement ambiguës dans les contextes discursifs entrainant un changement de focalisation (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985).

En outre, la comparaison longitudino-transversale par niveaux scolaires montre un clivage assez net entre l'âge préscolaire et l'entrée à l'école élémentaire. On peut interroger le rôle des apprentissages scolaires à partir de 6 ans sur le développement linguistique et logico-mathématique des enfants, leur permettant d'accroitre leurs capacités à accomplir une tâche de discours complexe comme le récit. En effet, dans une optique piagétienne du développement de l'enfant, Karmiloff-Smith (1986) présente le développement langagier comme étant englobé dans tout un ensemble de compétences consistant à effectuer des opérations logiques de raisonnements inductifs et déductifs. Avec l'accomplissement de certaines tâches nécessitant un raisonnement complexe, l'enfant

développe et conscientise des capacités qu'il·elle peut ensuite appliquer à un ensemble plus vaste d'activités en faveur de leur résolution (Karmiloff-Smith, 1986; Piaget, 1936; Piaget & Inhelder, 1967). Or, chez les enfants d'âge scolaire, de fortes interactions entre l'oral et l'écrit existent dans les représentations linguistiques mais aussi les usages en discours (Botting, 2007; Bowey, 1986; Ecalle & Magnan, 2010; Gayraud et al., 1999, 2001; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). C'est ce que nous allons aborder dans le chapitre suivant en s'intéressant plus particulièrement à l'usage des pronoms personnels potentiellement ambigus puisque nous avons vu que c'est en particulier sur l'usage de cette forme que des différences entre l'âge scolaire et préscolaire apparaissent. Nous mettrons en relation l'usage de ces formes en contexte d'ALTERNANCE avec les capacités de lecture d'une part et de raisonnement logico-mathématique d'autre part. Nous finirons ensuite par combiner l'ensemble des facteurs internes aux discours et aux sujets pour les mettre en relation avec l'usage des pronoms personnels.

Chapitre VII – Influences croisées des facteurs externes et internes au discours sur la gestion de la concurrence

Après avoir examiné l'incidence de divers paramètres locaux et globaux constitutifs du discours sur le choix des expressions référentielles en récit, ce nouveau chapitre, dans la continuité des précédents, a d'abord pour objectif d'étudier quelques facteurs externes dont l'impact dans le développement de l'enfant pourrait avoir une incidence sur le développement de la référence. L'étendue d'âges des participant·es suivi·es sur deux années scolaires permet d'observer différentes étapes de l'émergence des capacités de lecture chez l'enfant. En effet, l'entrée dans la langue écrite constitue un processus lent et complexe dans le développement de l'enfant qui commence dès le plus jeune âge par la lecture de textes narratifs par les parents et les éducateurs·trices dans les diverses structures préscolaires, scolaires ou parascolaires fréquentées par l'enfant (Brooks & Kempe, 2012c; Massaro, 2017; Noble et al., 2018; Sénéchal et al., 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002). Cette acquisition se poursuit ensuite par la reconnaissance visuelle de mots fréquents et constitutifs du quotidien de l'enfant, parfois dès la maternelle, alors qu'en parallèle se développe la conscience phonologique permettant la lecture de mots nouveaux par voie de décodage (Coltheart et al., 2001), ensuite parachevée par l'apprentissage formel de la lecture à partir de l'entrée en CP (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Ainsi, l'expérience effective de la lecture de textes est précédée par l'exposition à la langue écrite, principalement par le biais des textes narratifs, qui se poursuit tout au long de l'enfance. Mais avant d'en arriver à la lecture autonome de textes narratifs et littéraires, l'enfant appréhende la lecture de mots isolés pour parfaire ses capacités de décodage et accéder à la reconnaissance automatique des mots écrits, finalité partagée par la grande majorité de la population d'adultes et d'adolescents ayant bénéficié d'un enseignement de la lecture dans les sociétés occidentales (Seidenberg & McClelland, 1989; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Or, la langue écrite, et en particulier les textes narratifs correspondant par définition à un mode d'énonciation interprétable en l'absence de partage du contexte avec l'énonciateur (Achard, 1988), présuppose un usage des expressions référentielles qui repose essentiellement sur un mode anaphorique, en ce sens que l'identification du référent mobilisé s'interprète grâce au contenu discursif (Apothéloz, 1995; Charolles, 2002; Kleiber, 1994; Kleiber & Tyvaert, 1990; Schnedecker, 2021). Ainsi, dans les textes narratifs, l'introduction de nouveaux référents et l'expression des relations de coréférence repose sur des normes d'usage plus rigides et moins variées que dans les récits oraux. L'exposition à des textes narratifs pourrait alors offrir aux enfants un modèle de maniement de la référence dans les séquences monologales

différent de celui expérimenté à l'oral et dont l'appréhension serait dupliquée de l'expérience de la lecture à partir de 6 ans. C'est pourquoi, ce chapitre s'ouvrira sur une analyse des relations entre le niveau de lecture et l'usage des pronoms personnels dans les contextes où ces derniers pourraient s'avérer ambigus. Nous avons vu dans les chapitres précédents que les différences inter-groupes et d'un niveau scolaire à l'autre ne sont pas systématiques mais concernent le plus souvent l'usage des pronoms personnels qu'on retrouve en plus grand nombre chez les enfants d'âge préscolaire qui se situent encore en maternelle. L'usage des pronoms clitiques sera donc au cœur des analyses au sein de ce chapitre. C'est effectivement au niveau des pronoms que l'on pourra observer au mieux les phénomènes transitoires propres aux processus acquisitionnels en jeu dans nos questions de recherche.

Parallèlement à l'entrée dans la langue écrite qui participe grandement au développement tardif du langage chez l'enfant, l'âge de l'entrée à l'école élémentaire (soit autour de 6-7 ans) correspond également à des avancées importantes sur le plan du développement logico-mathématique, puisqu'au niveau cognitif l'enfant entre dans la période des opérations concrètes (Piaget, 1979; Piaget & Inhelder, 1967). Pour acquérir le langage et appréhender son environnement, l'enfant procède par classifications et associations d'unités et de concepts, permises par l'expérience. Ainsi, l'enfant part d'expériences globales desquelles il tire du sens par la résolution de tâches lui permettant de mettre en parallèle plusieurs situations sur la base des similitudes et des oppositions qu'elles présentent, et il procède de façon analogue avec l'acquisition des formes linguistiques à l'image de l'accroissement de ses capacités métalinguistiques au-delà de 3 ans (Karmiloff-Smith, 1986; Piaget, 1923). Aux alentours de 7 ans, l'enfant accède donc au stade opératoire lui permettant d'effectuer des opérations concrètes de sériation, inclusion, conservation qui ne sont pas sans lien avec la construction de l'organisation discursive. En effet, ces capacités opératoires nécessitent de hiérarchiser et catégoriser les éléments selon leurs caractéristiques perceptives et leurs fonctions à l'instar de ce que les locuteurs font avec les référents en discours. D'ailleurs, les recherches sur les enfants atteints de dyslexie révèlent que ces derniers présentent souvent à la fois un certain retard quant à la conservation des volumes, des masses et des longueurs mais aussi dans la capacité à gérer les chaînes référentielles impliquées dans un récit pour élaborer un discours clair (Kugler-Lambert & Préneron, 2010; Lemmel et al., 1995; Meljac & Lemmel, 2007; Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995). Même s'il est difficile de faire un lien direct et exclusif entre ces deux difficultés, les enfants dyslexiques étant également marqués par une faible expérience de la lecture, ce léger retard sur le plan des opérations logico-mathématiques pourrait aussi impacter leurs capacités à produire un récit. Le maniement d'un référent au fil du discours n'est, de fait, pas sans lien avec les capacités de raisonnement consistant à hiérarchiser l'information, considérer qu'un volume ou une masse peut

rester la même peu importe les formes qu'il revêt et inclure les éléments dans des ensembles plus vastes. Après avoir étudié les relations avec les capacités de lecture, Nous confrontons nos résultats sur l'usage des pronoms personnels dans les contextes de compétition aux résultats aux Matrices Progressives (Raven, 1981), à l'échelle de développement cognitif (EPC) (Chevrie-Muller et al., 1984) et aux épreuves d'inclusion (Piaget, 1936; Piaget & Inhelder, 1967) et de rapport au temps (Lemmel et al., 1995; Meljac & Lemmel, 2007; Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995) au fil des deux années de suivi.

De fait, nous nous intéresserons dans ces deux premières sections aux pronoms sujets de troisième personne codés comme étant en ALTERNANCE, c'est-à-dire mentionnant une entité qui n'était ni déjà dans la même fonction syntaxique au sein de la construction verbale antérieure (dans le même énoncé ou dans l'énoncé précédent), ni en reprise immédiate d'une expression référentielle en fonction objet ou oblique de la construction verbale précédente qui devient sujet. Dans le cas contraire, malgré la présence de concurrents dans l'environnement discursif, l'entité s'avère particulièrement accessible et les pronoms personnels sont fréquemment utilisés. Sans considérer que le fait de bannir les pronoms de troisième personne dans tous les autres contextes constitue une quelconque norme dans le développement de la référence en récit, il n'en demeure pas moins qu'on s'attend à un plus faible recours à ces formes dès lors que l'entité n'a pas été mobilisée au sein de l'énoncé précédent qui mettait en scène un ou plusieurs concurrents. En effet, dans ces contextes particuliers, plusieurs facteurs locaux entrainent une faible utilisation des pronoms personnels chez l'adulte et dans les textes écrits (Achard, 1988; Ariel, 1991; Bamberg, 1986; Jisa, 2000; Kleiber, 1994; Schnedecker, 2021). C'est pourquoi nous nous focalisons ici sur leur usage dans ces contextes.

Pour conclure ce chapitre, nous ferons une analyse croisée de l'incidence de tous les facteurs intra-discursifs abordés dans les deux premiers chapitres de résultats et des facteurs extra-discursifs étudiés dans le présent chapitre sur le recours aux pronoms personnels en récit au moyen d'un modèle mixte.

1. Niveau de lecture et gestion de la concurrence

Si les pronoms personnels constituent une forme particulièrement présente dans les discours monologaux comme les récits, leur usage dans des contextes peu appropriés peut entrainer des confusions à l'instar de l'exemple d'Agathe ci-dessous. En (56), le recours à un pronom de troisième personne pour désigner le garçon en ENF14 est légèrement ambigu dans la mesure où immédiatement avant, la fonction sujet était assurée par une dislocation de part et d'autre du prédicat verbal renvoyant au chien. Ainsi, l'action de *sortir dehors* pourrait être interprétée comme

étant exécutée par le chien alors que l'énoncé en ENF15 « et il appelle la grenouille », où cette fois le pronom de troisième personne apparait en continuité, confirme plutôt l'hypothèse inverse. En effet, « il sort dehors » et « il appelle la grenouille » sont tous deux focalisés sur le personnage du garçon. Sur l'image, le chien était déjà en dehors de la maison au moment où le bocal se brise alors que le garçon est à la fenêtre. Sur l'image suivante les deux personnages sont à l'extérieur de la maison et le garçon place ses mains autour de sa bouche pour appeler en direction des bois. Agathe semble ainsi adopter une stratégie thématique privilégiant les pronoms personnels non pas pour exprimer la continuité mais pour renvoyer au personnage qu'elle identifie comme le héros (Karmiloff-Smith, 1985).

(56) Agathe, 5;11, G2, *Frog, Where are you?* (S1)
ENF13 après i(l) [/] il le gronde parce qu'il a cassé le pot le chien .
OBS12 0 [=! hoche la tête] .
ENF14 et **i(l)** sort dehors !
OBS13 0 [=! hoche la tête] .
ENF15 et il appelle la grenouille .

Lors des reprises pronominales d'une entité précédemment introduite, si la mention d'une autre entité avec des caractéristiques communes de genre et d'animéité s'intercale entre le pronom personnel et son antécédent, cela peut poser un problème d'ambiguïté que l'interlocuteur pourra résoudre avec plus ou moins de difficultés selon sa connaissance de l'histoire et le statut de l'entité pronominalisée. Dans cette première section nous allons donc mettre en parallèle ces phénomènes avec les résultats aux compétences de décodage et de fluence mis en avant par le test de lecture.

1.1. Scores en décodage et usage des pronoms personnels

Le nuage de points dans la Figure 35 met en parallèle le score en lecture avec la proportion de recours aux pronoms personnels dans des contextes où le référent est en ALTERNANCE. Le chapitre précédent a montré des différences plus systématiques entre les enfants préscolaires et scolaires qu'entre les enfants de MS et GS d'une part et les CP-CE1 d'autre part dans l'usage des pronoms. Plusieurs études transversales s'accordent aussi à dire qu'en contexte de changement de focalisation ou de réintroduction d'un personnage, on observe une diminution des pronoms personnels à partir de 6 voire 7 ans selon les groupes d'âges délimités (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985). Cet usage des formes pronominales correspond ainsi de plus en plus à ce qu'ont observé à la fois (Givón, 1983, 1995) quant aux questions de proximité entre les reprises et (Ariel, 1991) sur son échelle d'accessibilité. Cette période d'âge correspondant également à l'émergence de la littéracie chez l'enfant, on peut interroger le lien entre la meilleure prise en compte de l'accessibilité des référents dans le choix des formes en récit (Ariel, 1991; Arnold, 2010) et les capacités de lecture naissantes.

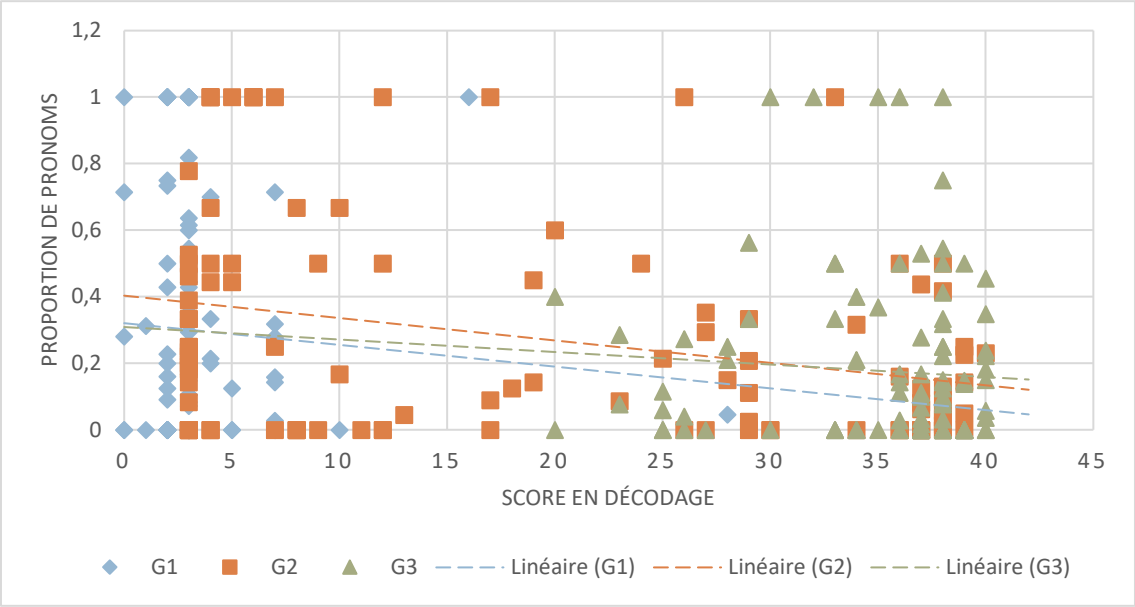


Figure 35 Relation entre l'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE et le score en décodage

Sur la figure ci-dessus la répartition des points montre la proportion de pronoms personnels utilisés en ALTERNANCE selon le score à la partie décodage du test de lecture (Savigny, 1976). Ainsi, chacun des points correspond à une session d'enregistrement, donc à une histoire, et pas à un enfant. Chaque enfant est donc représenté par 6 points de la couleur qui correspond à son groupe décrivant son avancée en lecture et l'évolution de son recours aux pronoms personnels selon les sessions et les histoires racontées. Pour tous les groupes, la tendance linéaire va vers une légère baisse du recours aux pronoms personnels au fur et à mesure de l'accroissement du score en décodage. La corrélation entre les deux facteurs est cela dit relativement faible (Spearman's rank correlation, r_s : -0.15, $p = 0.006$). Un regard qualitatif sur la répartition des points au sein du graphique (Figure 35) permet néanmoins de constater que lorsque le score en lecture est faible, soit en dessous de 10 (partie gauche du graphique), le recours aux pronoms personnels est très inégal selon les enfants alors que quand le score en lecture se situe au-delà de 20, la concentration de points se situe plutôt dans la partie basse du graphique. S'il y a presque autant de points montrant 100% de réintroductions au moyen d'un pronom personnel chez les enfants avec un score inférieur à 20 que chez celles et ceux qui ont un score supérieur à 20, plus rares sont les enfants qui parmi ces derniers·ères emploient en majorité des pronoms personnels, soit plus de 60%. En témoigne la faible densité de points compris entre 0,6 (60%) et 1 (100%) dans la partie droite du graphique. La grande disparité dans le recours aux pronoms personnels chez les enfants non encore lecteurs·trices, dont le score en lecture est inférieur à 10, peut nuancer le coefficient de corrélation et expliquer le résultat statistique obtenu.

Enfin, si l'émergence des compétences de décodage ne semble pas constituer une nécessité pour faire un faible usage des formes pronominales lorsque le référent est linguistiquement en concurrence avec un candidat à être mentionné dans la même position que lui, de plus solides compétences de lecture semblent aller de pair avec cette pratique. En effet, au-delà de 25 points en décodage, moins de 10 enfants se situent nettement au-dessus de 50% (0,5) de recours à des formes pronominales alors qu'en deçà d'un score de 15 points, on relève une plus grande concentration de points correspondant à 60 à 100% des usages dans ce contexte. Bien entendu, on ne peut pas exclure le facteur de l'âge dans la diminution des pronoms personnels potentiellement ambigus, les enfants présentant un score en lecture supérieur à 20 ou 25 points étant majoritairement les enfants plus grand·es du groupe 3. Néanmoins, un enfant du groupe 1 pourtant encore d'âge préscolaire, se retrouve avec des capacités précoces de décodage en fin de suivi (28 points) et se situe dans la partie basse du graphique, indiquant qu'il utilise rarement les pronoms personnels dans des contextes d'ALTERNANCE. De même, les carrés oranges correspondant aux enfants du groupe 2 et apparaissant dans la partie droite du graphique ne correspondent pas forcément à la seconde partie du suivi où ces derniers·ères étaient déjà en CP mais peuvent correspondre à des enfants de GS dont l'âge se situe autour de 5-6 ans. Ainsi, si la littéracie ne semble pas constituer une condition *sine qua non* à la bonne gestion des personnages au sein d'un discours narratif, sa maîtrise semble impliquer des conduites plus formelles et moins disparates chez les locuteurs·trices. Si elle n'observe pas spécifiquement la référence, Botting, (2007), dans son article dédié aux relations entre capacités de lecture et conduites narratives chez des enfants de 10-11 ans concerné·es par un trouble du langage oral plus tôt dans leur développement, note aussi de plus grandes difficultés chez ces enfants à construire du sens à partir d'un court stimulus imagé. En effet, au-delà des erreurs de types morphologique et syntaxique attendues au sein d'un discours monologal chez des enfants de 10 ans avec des antécédents de troubles du langage, l'auteure relève une interaction encore plus forte entre les scores aux différents subtests de lecture et des phénomènes de « ratés » dans le choix des mots pour référer aux entités présentées sur le support imagé (Botting, 2007). Celle-ci caractérise ces phénomènes sous l'étiquette « d'erreurs sémantiques » dans lesquelles elle relève en proportion non-négligeable des occurrences du type '*the other bike* was sitting on the floor with a bandage on *it*'[20] où la référence à un des personnages de l'histoire est faite au moyen d'un de ses attributs ou instruments (ici le vélo de l'enfant pour référer à celui-ci). D'ailleurs, lors de la reprise pronominale, en fin d'énoncé, bien qu'on parle d'un animé, l'enfant choisit le pronom *it* plutôt que *him* privilégiant la congruence avec l'antécédent sur la base de critères morphologiques et grammaticaux plus que sémantiques et pragmatiques. À la différence de nos analyses, Botting (2007) ne travaille

[20] Exemple tiré de Botting (2007, p.38)

pas sur la référence et le fonctionnement pragmatique des unités pronominales mais, cette étude montre bien à quel point le niveau de littéracie semble impacter la précision dans le choix des formes pour référer aux entités qu'elles soient animées ou non. Cela évoque aussi les résultats de Préneron, Salazar Orvig, et al. (1995) qui relèvent des difficultés dans l'étiquetage nominal des référents chez les enfants dyslexiques (*le petit garçon* pour désigner quelqu'un qui conduit une voiture par exemple) qu'on ne retrouve pas chez les tout-venants, même plus jeunes. Nous ne relevons qu'une seule occurrence de ce type dans notre corpus chez un enfant lecteur du groupe 3 pour référer au garçon dans *One Frog too many*. L'exemple est reporté ci-dessous, l'enfant utilise le terme *le monsieur* pour référer au garçon alors que celui-ci avait été présenté comme un enfant initialement dans l'histoire (en ENF1, Driss commence en effet par « ben c'est un petit garçon ben il [/] il a un cadeau donc il est très content »). La très faible fréquence de ce phénomène dans notre corpus de récits d'enfants tout-venant semble ainsi indiquer que cette conduite relève davantage d'une déviance observable chez les enfants atteint·es d'un trouble spécifique du langage (Botting, 2007; Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995) que d'un tâtonnement révélateur des étapes de développement de l'enfant.

(57) Driss, 7;09, G3, *One Frog too many* (S4), (Décodage = 36)
ENF44 après <i(l)s sont en train> [//] i(l)s étaient en train d(e) la chercher la chercher la chercher.
OBS27 mh+mh [=! hoche la tête] .
ENF45 après le chien et la tortue et *le monsieur* i(l)s étaient en train d(e) pleurer.

Ainsi, notre analyse des pronoms personnels potentiellement ambigus en lien avec le niveau de lecture ne montre pas de net effet des capacités de décodage sur leur usage. Cela dit, la différente répartition des points selon les scores en décodage sur la Figure 35 et les recherches précédentes sur le lien entre narration et littéracie semblent indiquer des effets de la réussite en lecture sur les compétences narratives à des âges plus avancés. En effet, dans l'étude de Préneron, Salazar Orvig, et al. (1995), les enfants dyslexiques recruté·es pour l'étude ont tous·tes atteint l'âge de 8 ans. L'étude de Botting relève des phénomènes propres aux récits d'enfants avec des difficultés de lecture chez des participant·es de 11 ans en moyenne. Entre 6 et 8 ans, soit l'âge des enfants de notre cohorte, les effets de la littéracie sur les capacités de discours sont encore faiblement installés. En effet, l'enjeu de la lecture à ces âges réside encore davantage dans la mise en place d'automatismes de lecture par le biais de la voie phonologique (Sprenger-Charolles et al., 1998) que dans le fait de transposer la complexité du mode énonciatif propre à l'écrit (Achard, 1988; Kugler-Lambert & Préneron, 2010) sur ses pratiques de discours à l'oral.

1.2. Fluence en lecture et usage des pronoms personnels

Comme évoqué dans la partie précédente dédiée à la présentation du cadre pratique et méthodologique de cette recherche, l'évaluation de la fluence en lecture ne concernait que les enfants ayant obtenu un score supérieur ou égal à 30 en décodage. Ainsi, la Figure 36 ne laisse apparaitre que les résultats des enfants des groupes 2 et 3 pour les sessions où ils et elles avaient obtenu suffisamment de points en décodage et c'est pourquoi aucun enfant du groupe 1 n'y est représenté. À la différence de la comparaison avec les scores en décodage faite juste avant, on s'attend ici à ce que l'indice de corrélation soit plutôt positif, la proportion de pronoms diminuant proportionnellement avec l'indice de fluence. En effet, rappelons que ce dernier est obtenu à partir du temps de lecture auquel s'ajoute une prise en compte du nombre d'erreurs, le score décroit donc au fil des progrès et les points situés les plus à gauche sur la Figure 36 correspondent dans le cas présent aux enfants les plus à l'aise en lecture.

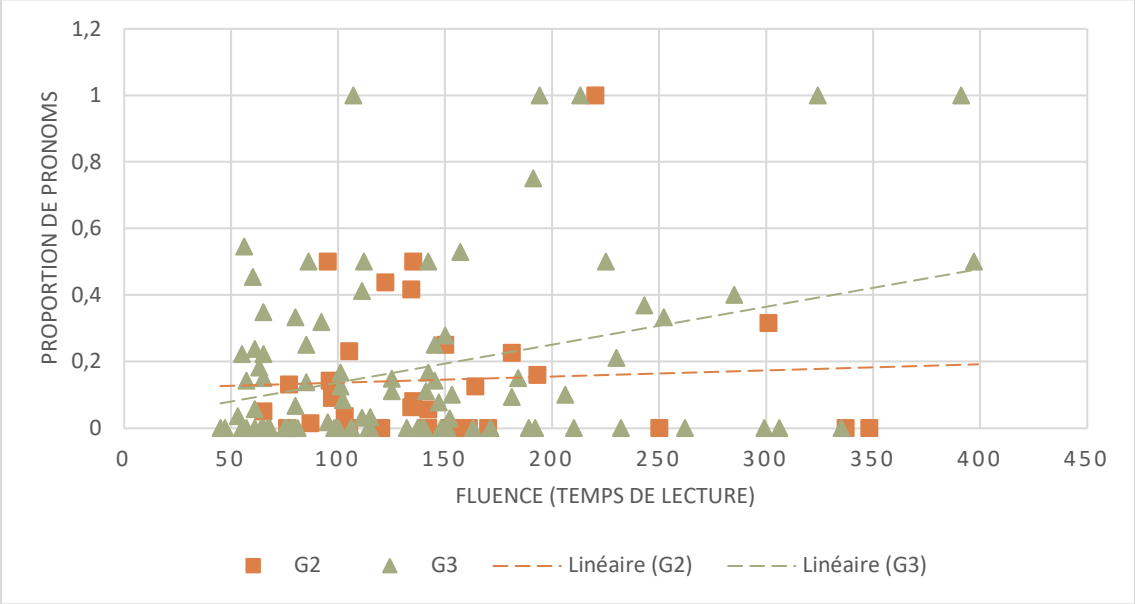


Figure 36 Relation entre l'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE et la fluence en lecture

Cette fois, les courbes de tendance des différents groupes ne suivent pas la même dynamique que pour le décodage. D'un côté, la part de pronoms personnels chez les enfants du groupe 2 semble relativement stable tout au long du suivi, peu importe les scores de fluence obtenus. Alors que comme attendu, chez les enfants plus grand·es du groupe 3, plus le score indique une faible aisance en lecture avec un temps de reconnaissance des mots écrits important, plus les pronoms personnels sont nombreux. En effet, à l'exception d'un cas, les enfants qui montrent un recours fréquent aux pronoms personnels dans les contextes d'ALTERNANCE étudiés ici, soit au-dessus de 60% (0,6 sur l'axe des ordonnées), se situent systématiquement au-delà de 180 secondes en temps de lecture (ou équivalent du fait de leurs erreurs). À l'inverse, les enfants dont l'indice de fluence se situe entre 50

et 180 produisent des pronoms personnels dans moins de la moitié des cas lorsqu'il y a un autre référent animé immédiatement en concurrence. Étant donnée la concentration de points dans la partie basse du graphique (Figure 36), la plupart de ces enfants produisent même moins de 20% de pronoms dans ces environnement discursifs, ce qui les rapproche des conduites observables chez les adultes (Bamberg, 1986; Fossard et al., 2018; Hickmann, 2002; Jisa, 2000). Cela dit, on ne peut pas dire qu'il y ait une corrélation de quelque nature que ce soit entre la fluence en lecture et le recours aux pronoms de troisième personne en ALTERNANCE (Spearman's rank correlation, r_s : 0.11, p = 0.2). Le caractère non-significatif de ce résultat peut résulter du plus faible nombre d'observations que lors de l'analyse de la corrélation avec le décodage (Section 1.1 du présent chapitre). Mais on peut aussi considérer l'impact d'un effet plafond lié à l'âge des enfants. Le contrôle de la fluence nécessite une certaine expérience de l'apprentissage de la lecture qui s'accompagne d'une certaine avancée sur le plan chronologique. Ainsi, les enfants qui apparaissent sur la Figure 36 sont globalement plus âgé·es qu'au sein de la précédente analyse, de fait, leurs conduites sont plus stabilisées, homogènes et proches de celles de l'adulte, ce qui prend peut-être le dessus sur les possibilités d'observer concrètement les effets de la fluence en lecture sur la clarté des expressions référentielles utilisées en récit.

Si l'analyse des effets de la fluence en lecture sur le maniement de la référence en récit s'avère peu informative au niveau quantitatif, à un niveau plus qualitatif, on remarque pourtant de fines différences dans la progression des chaînes référentielles entre les enfants qui bénéficient davantage d'aisance en lecture et d'autres qui ont de bonnes capacités de décodage mais présentent encore des difficultés à lire un texte de façon fluide. Les exemples (58) et (59) ci-dessous illustrent ce phénomène. Avec un score de 132, Eva est légèrement au-dessus de la moyenne du reste des enfants qui s'élève à 190 lors de cette session (rappelons que plus le score est élevé moins la lecture est fluente). Avec un score de 306, Caroline se positionne à plus d'un écart-type de la moyenne et s'avère ainsi moins bonne lectrice qu'Eva alors que les deux enfants ont à peu près le même âge. Ces remarques n'impliquent pas des capacités de lecture inférieures chez Caroline dans la mesure où ces extraits correspondent à la deuxième session, soit le début du suivi, ces deux enfants se situent ainsi en milieu de CP et on trouve encore à cet âge de grandes disparités dans le rythme d'appropriation d'automatismes de lecture (Ecalle & Magnan, 2010; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996; Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

(58) Eva, 6;06, G3, *La Pierre* (S2) (Fluence = 132)
OBS1 alors vas-y j(e) t'écoute.
%com: OBS fait une manipulation sur l'ordinateur
ENF1 eh+ben en fait <c' est> [//] ce sont des personnages qui se rencontrent.
OBS2 ouais.
ENF2 <et ensuite i(l)s se font> [//] et ensuite i(l)s se poussent.
OBS3 ouais [=! hoche la tête].
ENF3 <et i(l)s se> [/] et ensuite i(l)s se pardonnent.
OBS4 mh+mh [=! hoche la tête] .
ENF4 et ensuite i(l)s peuvent jouer ensemble ?
OBS5 très bien ok [=! hoche la tête] .
%com: OBS note quelque chose sur une feuille ENF la regarde faire

Toujours est-il qu'Eva parvient à contourner les difficultés liées à cette histoire en s'arrangeant pour mentionner systématiquement les référents animés de l'histoire de *La Pierre* par le biais d'expressions référentielles au pluriel consistant à regrouper les deux personnages. Ainsi, la difficulté de cette histoire résidant dans la ressemblance entre les deux personnages et de la réciprocité de leurs actions est par ce fait gommée tout en restituant la succession des événements. On notera néanmoins qu'au niveau du nombre d'éléments restitués (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013), le récit d'Eva est relativement simplifié dans la mesure où la séquence des pleurs de l'enfant poussé dans un second temps a été omise.

(59) Caroline, 6;07, G3, *La Pierre* (S2) (Fluence = 306)
OBS1 t' es prête ?
%com: OBS est sur le point de lancer la lecture de l'histoire sur l'ordinateur
ENF1 oui !
OBS2 vas-y !
ENF2 (il) y a deux enfants qui vient .
%sit: transcription incertaine, rires d'enfant dans la salle d'à côté
ENF3 +, des enfants qui jouent ?
OBS3 ouais !
ENF4 là i(l) pousse l' autre .
ENF5 puis après c' est l' inverse .
OBS4 +< 0 [=! hoche la tête] .
ENF6 là i(l) pleure .
ENF7 et l' au(tre) [///] l' un aide à relever l' autre .
OBS7 +< 0 [=! hoche la tête] .
ENF8 et +...
%com: ENF remet ses lunettes sur son nez et fixe l'écran
OBS8 et c' est fini je crois hein .
OBS9 à moins qu(e) tu aies quelque+chose à ajouter .
ENF9 euh (.) puis i(l)s ont fait la paix !
OBS10 <puis i(l)s ont fait la paix> [=! hoche la tête] parfait !

Caroline fait des choix différents dans l'usage des expressions référentielles. Elle fusionne aussi les deux enfants au moyen d'expressions référentielles au pluriel mais le manque de spécificités des formes utilisées pour les dissocier ensuite ne permet pas leur identification claire. D'abord, les

partitions qui apparaissent en ENF4 sont des formes pronominales, à savoir un pronom de troisième personne *il* et un indéfini *l'autre*. La tournure impersonnelle de l'énoncé ENF5 participe également à l'ambiguïté du pronom *il* utilisé en ENF6, et on peut se demander si c'est le garçon initialement poussé ou celui qui l'a été en retour qui pleure. Enfin, si sur le support imagé il s'avère que c'est bien le garçon qui pleurait qui se fait aider par l'autre garçon pour se relever, les deux pronoms indéfinis utilisés en ENF7 posent à nouveau un problème d'identification. Les personnages s'étant poussés successivement, sans le support imagé, on ne peut savoir qui aide l'autre à se relever alors que le recours à un pronom personnel pour mentionner l'enfant placé en position objet aurait permis d'exprimer la continuité avec le pronom sujet exprimé en ENF6 (*il pleure et l'autre aide à le relever*). Si l'enfant avait alors utilisé un pronom personnel objet à la place de l'indéfini *l'autre*, le recours à un pronom indéfini en fonction sujet aurait alors suffi à exprimer le contraste avec l'élément placé en position sujet en ENF4 et comprendre que le référent qui pleure est également celui qui se fait relever à la fin de l'histoire.

L'élaboration du récit par Caroline n'est pas problématique en soi mais les formes choisies participent assez peu à l'identification des personnages en l'absence du support imagé alors qu'avec son court récit, Eva ne crée pas d'ambiguïté sur le plan référentiel en évitant d'exprimer l'alternance entre ces deux référents difficiles à discriminer sur le plan perceptuel. Sans que cela ne se traduise visiblement et unanimement par des récits plus complexes ou plus littéraires du point de vue du maniement des personnages, les expériences de lecture de l'enfant peuvent positivement impacter ses conduites narratives. En effet, comme Kugler-Lambert & Préneron le soulignent à propos des enfants atteint·es de dyslexie qui présentent peu de prise en compte des savoirs de l'interlocuteur·trice dans le choix des formes pour référer en récit « il est vrai que lire c'est aussi se placer du point de vue de l'autre » (2010, p. 168). Cela expliquerait pourquoi, outre les déviances qui caractérisent leur manière de construire un récit, ces enfants continuent longtemps d'adopter des conduites propres à celles d'enfants plus jeunes comme la forte centration sur le héros, les reprises ambiguës en *il*, ou encore l'évitement du contenu écrit dans la dernière image de *Cubitus* (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995). Ainsi, de solides compétences de lecture ne constituent pas une nécessité pour apprendre à raconter des histoires puisque les enfants d'âge préscolaire présentent déjà des capacités à produire et structurer une séquence monologale comme un récit. Seulement, les enfants d'âge scolaire, et en particulier les lecteurs·trices les plus expérimenté·es pourraient s'aider de cette expérience pour produire eux·elles-mêmes des textes répondant davantage à cette contrainte de changements de points de vue entre destinateur·trice et destinataire. Les enfants lecteurs·trices auraient ainsi davantage de ressources pour poser un univers discursif nouveau interprétable en dehors du partage de la situation immédiate. En ce sens, dans l'exemple

(60), Maya choisit de mentionner le personnage initial des *Triplés* sur la première image au moyen d'un nom propre.

(60) Maya, 7;08, G3, *Les Triplés* (S5) (Fluence 45)
OBS3 c' est toi qui commence et moi j(e) t' écoute .
OBS4 d'accord ?
ENF3 0 [=! hoche la tête] d'accord .
OBS5 +< vas-y .
ENF4 on peut lui donner un nom à c(e) personnage ?
%com: ENF désigne vaguement l'écran avec sa main
OBS6 tu fais comme tu veux j(e) t' ai dit tu racontes comme tu veux !
ENF5 Johnny veux manger une glace .
ENF6 +, dans l(e) frigo .
ENF7 il demande à sa grande sœur si il peut lui en donner une dans le réfrigérateur .

Les noms propres constituent des expressions référentielles autonomes, c'est-à-dire dont la référence ne repose pas sur leur dénotation. À la différence des noms communs, les noms propres en tant qu'expressions référentielles ne sont pas choisis sur la base des traits caractéristiques de la catégorie à laquelle le référent appartient (comme les noms *garçon*, *fille, chien*). En cela le nom propre ne peut renvoyer qu'à un référent unique dans un univers de discours donné (Charolles, 2002). De fait, il est assez habile de la part de Maya d'utiliser un nom propre pour le personnage du garçon dans la mesure où un simple nom commun n'aurait pas forcément permis de distinguer les deux personnages masculins de l'histoire. Cette conduite s'avère relativement rare au sein de notre corpus de récits monogérés et selon Charolles (1988) elle est aussi occasionnelle dans les récits d'enfants à l'écrit jusqu'en 6ème. Elle n'est cependant pas sans rappeler les textes littéraires au sein desquelles les personnages sont souvent introduits et repris par le biais d'un nom propre quand le contexte linguistique le requiert. Avec un score de 45 Maya fait partie des enfants dont la lecture est la plus fluide en cette fin de suivi. Ainsi, les observations globales ne permettent pas d'affirmer que le niveau de lecture impacte le maniement des expressions référentielles en récit mais une microanalyse des conduites les plus exceptionnelles de par la précocité des compétences qu'elles mobilisent montre que celles-ci s'observent davantage chez les enfants particulièrement à l'aise en lecture.

2. Niveau cognitif et gestion de la concurrence

À la manière dont l'émergence de la littéracie est constitutive du développement du langage, celui-ci s'inscrit globalement dans le développement cognitif, et ce bien avant l'âge scolaire (Piaget, 1923). En effet, d'après Piaget (1923, 1936), au cours de la deuxième année de l'enfant débute le niveau préopératoire, ce dernier accède alors à la fonction symbolique lui permettant d'associer un mot à un objet, un concept à un geste ou encore un événement à une image mentale et d'appréhender

ainsi les facettes abstraites du signe linguistique composé d'un signifiant et d'un signifié (Piaget, 1979; Piaget & Inhelder, 1967). Au stade de développement suivant, le niveau des opérations concrètes dont certaines compétences émergent vers 5-6 ans mais se renforcent ensuite surtout au-delà de 7 ans, l'enfant développe la capacité à adopter un raisonnement logico-mathématique parvenant petit à petit à résoudre des tâches de plus en plus complexes de sériation d'éléments sur la base de leur taille, d'inclusion d'une catégorie d'entités à des ensembles plus vastes, ou encore de conservation des masses, des volumes et des longueurs. Ces premières capacités de raisonnement concret constituent un point essentiel du développement langagier participant à la mise en place des représentations linguistiques, à la fixation du lexique et aux possibilités d'adopter un raisonnement métalinguistique sur les unités de la langue, décisif dans l'apprentissage de la langue écrite par ailleurs. Ce niveau ouvre la voie au stade des opérations formelles au cours duquel le jeune adolescent accède pleinement à la faculté d'adopter un raisonnement abstrait nécessaire à la production des types de discours les plus tardivement acquis comme le récit d'expérience personnelle ou l'argumentation (Piaget, 1923; Piaget & Inhelder, 1967). À la manière de ce qui a été fait juste avant sur le niveau de lecture, dans la présente section, il va s'agir d'explorer l'impact des facteurs extralinguistiques sur le choix des pronoms de troisième personne potentiellement ambigus. Ainsi nous allons à nouveau déterminer s'il y a corrélation entre la proportion de recours à ces formes en ALTERNANCE et les résultats aux différentes épreuves piagétiennes utilisées (Jaulin-Mannoni, 1970b; Meljac & Lemmel, 1999, 2007; Piaget, 1979; Piaget & Inhelder, 1967). Aussi, les capacités opératoires des enfants atteint·es de dyslexie étant régulièrement mises en parallèle avec leurs troubles lexiques, soit comme trouble associé, soit comme origine des difficultés en lecture (Lemmel et al., 1995; Ramus, 2003; Sprenger-Charolles & Colé, 2013), l'analyse qualitative des relations entre les deux facteurs au moyen de nuages de points va permettre de poursuivre les discussions de la section précédente sur les capacités de lecture. Contrairement à l'évaluation du niveau de lecture, le contrôle régulier du développement cognitif a été fait au moyen de différentes tâches réparties sur les deux années scolaires pour éviter l'effet de l'habitude et forcer les enfants à toujours adopter un raisonnement logique dans la résolution de ces dernières. De fait, il n'est pas possible – comme pour la lecture – de mettre en relation l'ensemble des résultats aux tests cognitifs avec l'usage des pronoms personnels sur toutes les sessions du suivi. L'analyse des résultats procédera donc test par test. Nous commencerons par les résultats aux Matrices Progressives (Raven, 1981), puis à l'EPC (Chevrie-Muller et al., 1984) et finirons par les capacités d'inclusion et de repérage temporel (Jaulin-Mannoni, 1970a; Meljac & Lemmel, 1999; Piaget, 1979).

2.1. Niveau cognitif non-verbal

Le niveau cognitif non-verbal a été observé au moyen des Matrices Progressives de Raven (1981).

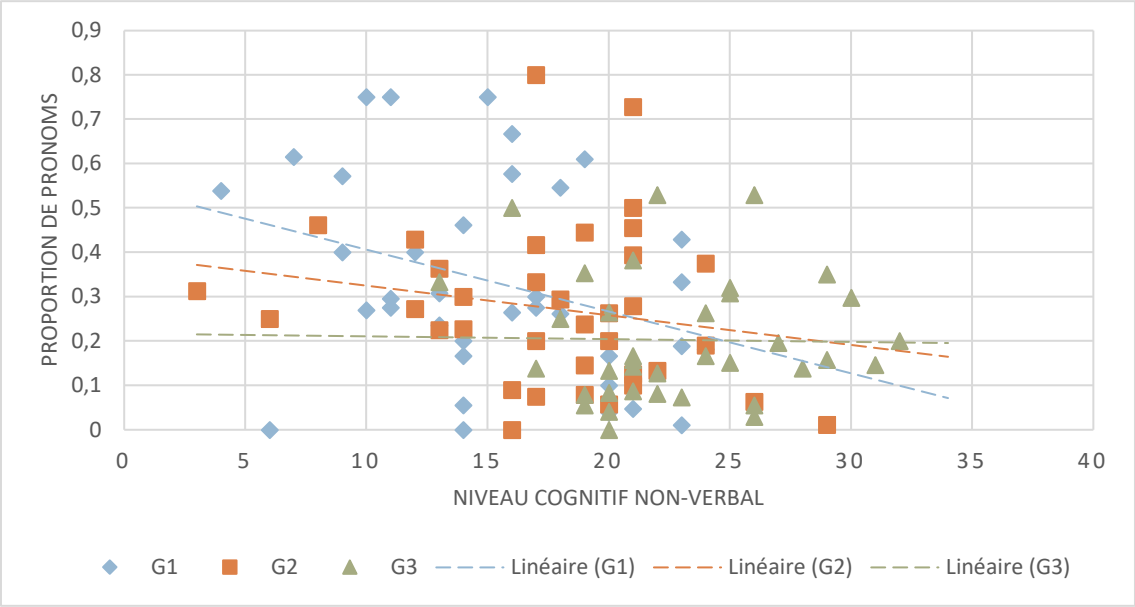


Figure 37 Relation entre l'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE et le score aux Matrices Progressives (Raven)

Sur la Figure 37, chaque enfant est représenté par deux points et chaque point du graphique correspond à son résultat audit test sur l'axe des abscisses et à la moyenne de ses recours aux pronoms personnels en ALTERNANCE sur l'année scolaire en ordonnée. Les différentes lignes de tendances prises par les trois groupes semblent surtout indiquer une baisse du recours aux formes pronominales au fur et à mesure de l'avancée des scores au test dans les groupes 1 et 2. Le groupe 3 présente un moindre usage des pronoms personnels dès la première année de suivi ainsi que les résultats les plus élevés aux Matrices pendant tout le suivi. C'est pourquoi la baisse des formes pronominales attendue paraît globalement moins forte dans ce groupe. D'ailleurs, on remarque la plus grande concentration de points en dessous de 30% (0,3) de formes pronominales en ALTERNANCE chez les enfants avec un score de 20 points ou plus aux Matrices Progressives.

Au niveau statistique, la corrélation est faiblement négative mais significative (Spearman's rank correlation, r_s : -0.32, p = 0.0008). Il y a donc une légère relation entre les capacités à adopter un raisonnement inductif non-verbal (Raven, 1981) et la construction de la référence en récit. Ces résultats ne vont pas forcément dans le sens de nos hypothèses initiales considérant les Matrices Progressives comme étant l'épreuve la moins en lien avec les compétences linguistiques en ce sens qu'il s'agit d'une épreuve non-verbale. Elle avait ainsi davantage été utilisée à des fins de contrôle du caractère typique du développement des enfants mais les résultats indiquent qu'elle est davantage corrélée aux capacités d'organisation discursive que nos hypothèses initiales le laissaient présager. Pourtant, les études sur le lien entre niveau cognitif non-verbal et capacités de lecture concluent régulièrement, chez les enfants de ces âges, à un faible impact du niveau de développement cognitif non-verbal dans la réussite ou l'échec en lecture (Piquard-Kipffer &

Sprenger-Charolles, 2013; Sprenger-Charolles et al., 1998; Sprenger-Charolles & Colé, 2013). Les résultats aux tests de conscience métalinguistique ont toujours plus de poids, et ils démontrent alors le caractère intrinsèquement linguistique de l'activité de lecture. Avec les conduites de récit, il en va différemment. Botting (2007), dans son étude sur les récits d'enfants selon le niveau de lecture, souligne des corrélations entre le QI non-verbal et les différents types d'« erreurs » en récit qui relèvent de son codage. L'analyse de nos résultats sur le même type de discours révèle aussi une légère tendance à la baisse de l'usage des pronoms personnels en concurrence parallèlement au développement cognitif non-verbal de l'enfant. Cela confirme alors que les conduites de récits, en plus de constituer une activité linguistique par nature, sont caractérisées par l'incidence du développement cognitif, y compris le versant non-verbal de celui-ci. En effet, de par les dimensions affectives, mémorielles et structurelles qu'elle implique en simultané, l'activité de récit constitue une activité complexe sur le plan cognitif.

2.2. Classement, sériation, conservation

La Figure 38 reprend les résultats à l'échelle de développement cognitif (EPC) de Chevrie-Muller et al. (1984). Les compétences spécifiques de classement, sériation et conservation évaluées par cette batterie de tests ont déjà été confrontées aux compétences métalangagières et discursives d'enfants non-lecteurs pathologiques au sein d'une vaste étude INSERM sur la dyslexie (Lemmel et al., 1995; Préneron, Meljac, et al., 1995).

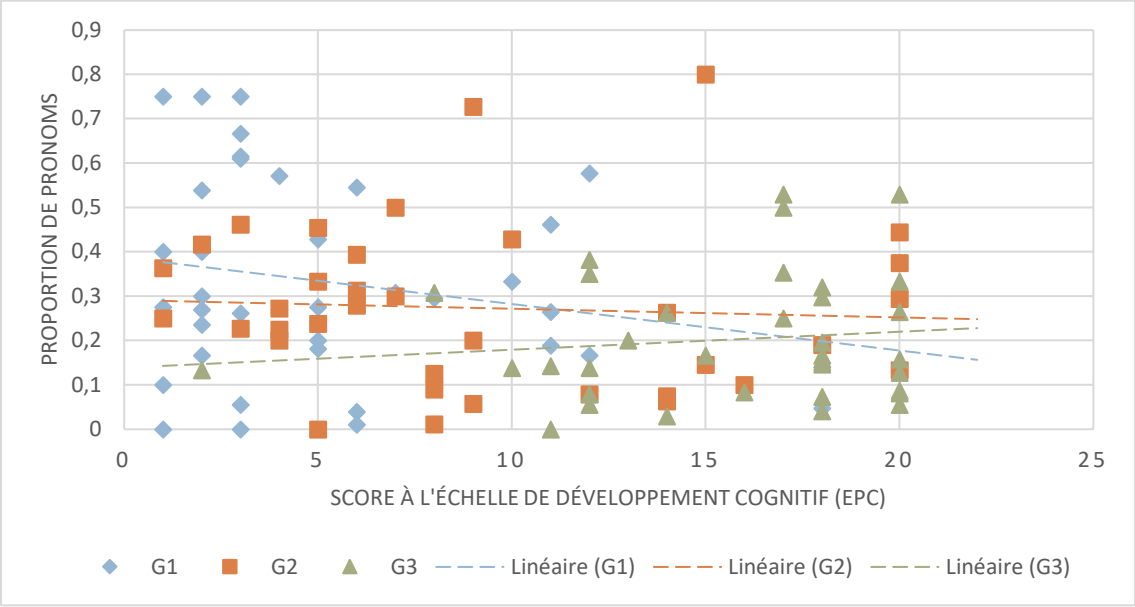


Figure 38 Relation entre l'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE et le score à l'EPC (Chevrie-Muller)

Là encore, chaque enfant est représenté par deux points correspondant aux deux fois où la passation de cette épreuve leur a été soumise et à leur score mis en relation avec la moyenne de

recours aux pronoms personnels en ALTERNANCE sur l'année. L'EPC étant le test soumis en sessions 2 et 5 qui correspondaient au milieu de l'année scolaire, chronologiquement, il s'agit du test le plus à même d'être confronté à la moyenne de l'usage moyen des pronoms personnels en contexte de concurrence sur l'année scolaire.

Contrairement aux résultats en lecture et avec les Matrices Progressives, les lignes de tendance n'adoptent pas la même trajectoire selon les groupes. Alors que pour le groupe 1 la proportion de pronoms personnels semble décroître au fur et à mesure que le score à l'échelle de développement cognitif augmente, la baisse n'est que très légère pour le groupe 2. Dans le groupe 3, on observe même une faible hausse du recours à ces formes. Comme précédemment, on peut interroger l'impact d'un effet plafond chez ce groupe, plus âgé et plus mature, dès le début du suivi, leur score à l'EPC est celui qui évolue le moins en cours de suivi puisqu'il était déjà relativement élevé lors de la première passation. De même qu'en début de suivi, par rapport aux enfants préscolaires, les enfants du groupe 3 produisent déjà significativement moins de pronoms personnels lorsqu'ils peuvent être potentiellement ambigus. Ainsi, la proportion de recours aux formes pronominales dans les contextes de discours en question reste relativement stable tout au long du suivi, en dépit de l'évolution légère de leurs scores aux tâches qui leur ont été soumises.

Néanmoins, la corrélation entre les deux facteurs au niveau global demeure légèrement négative (Spearman's rank correlation, r_s : -0.23, p = 0.01) ce qui indique que les capacités de classement, sériation et conservation sont elles aussi quelque peu reliées à la gestion de la concurrence entre les référents en récit. En effet, même si la tendance semble différente selon les groupes, l'observation globale de la répartition des points indique à nouveau une plus grande disparité lorsque le score à l'EPC se situe entre 0 et 5. Au-delà de 10, en revanche, la grande majorité des points se situent en dessous du seuil de 50% de pronoms personnels et se concentrent même plutôt en deçà de 30%. Pris dans le développement cognitif, l'effet de l'âge s'exerce aussi au sein des résultats décrits ici, ce que ne laisse pas explicitement apparaître la Figure 38. En effet, les capacités de raisonnement cognitif se développent proportionnellement à l'âge chez les enfants tout-venant. Mais au sein d'un même âge il peut y avoir beaucoup de variation, le critère du score cognitif constitue ainsi le facteur plus pertinent, c'est pour cela que nous l'avons choisi. L'avancée des points sur l'axe des abscisses (Figure 38) est donc aussi marquée par l'avancée en âge.

À un niveau plus qualitatif, les épreuves de conservation ont majoritairement posé des difficultés aux enfants d'âge préscolaire, ce qui ne constitue pas une surprise puisque la réussite à ces épreuves émerge entre 7 et 9 ans selon la nature des éléments à conserver (Chevrie-Muller et al., 1984; Lemmel et al., 1995; Meljac & Lemmel, 2007). Cela dit, à la différence des enfants non-lecteurs·trices atteint·es de dyslexie, les jeunes enfants ont globalement bien réussi l'épreuve de

classification de jetons sur des critères de couleur, de forme et de taille. Les observations menées par Lemmel et al. au sein de l'étude INSERM sur la dyslexie (Préneron, Meljac, et al., 1995) montrent que les non-lecteurs de 8 ans et plus ne parviennent pas à traiter plusieurs critères successivement. Ainsi, ils tendent à traiter simultanément toutes les informations de l'item (couleur, forme, taille), ce qui les rend incapables d'effectuer des regroupements sur la base d'un seul critère. Ces mêmes enfants, à la différence de celles·ceux des groupes 1 et 2 de la présente étude réussissent globalement bien les épreuves de conservation en revanche. Les épreuves de sériation sont globalement bien réussies dans tous les cas. De fait, si on trouve des similitudes dans les conduites des enfants préscolaires avec celles·ceux présentant un trouble de la lecture, leurs capacités opératoires de catégorisation, sériation et conservation ne semblent pas constituer un facteur suffisant pour expliquer cela.

2.3. Inclusion et repérage dans le temps

Pour ce qui est du score à l'épreuve mêlant capacités d'inclusion à un ensemble (Meljac & Lemmel, 1999; Piaget, 1979) et repérage dans le temps (Jaulin-Mannoni, 1970a, 1970b), l'ensemble des trois groupes opèrent une baisse tendancielle même si celle-ci semble à nouveau moins importante pour le groupe 3 (Figure 39).

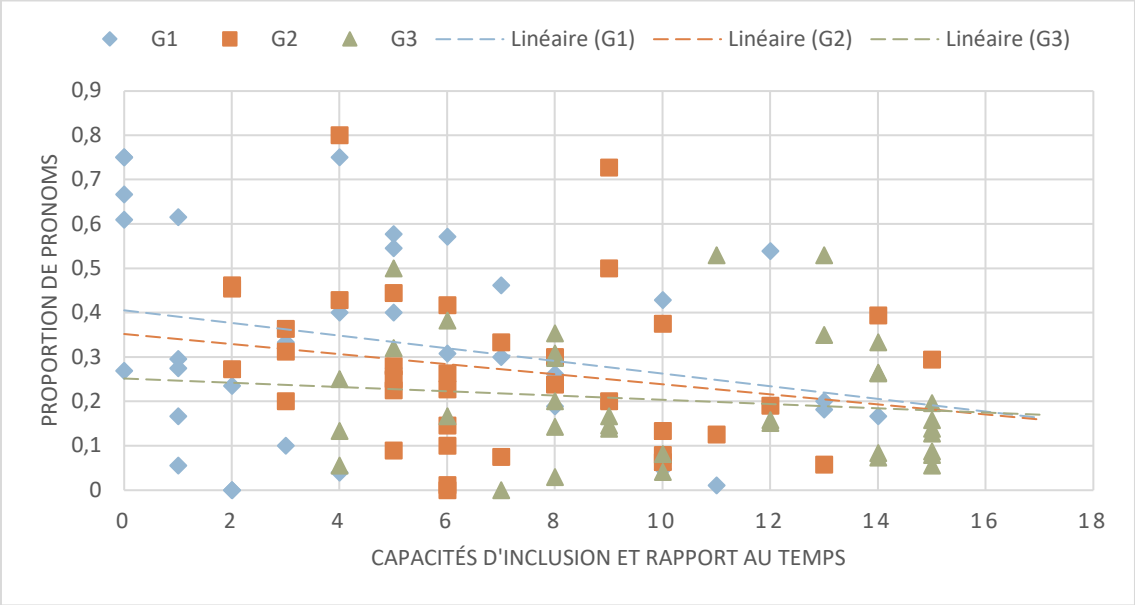


Figure 39 Relation entre l'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE et les capacités d'inclusion et de repérage temporel

Comme avec les deux autres tests de niveau cognitif, la corrélation est très faiblement négative (Spearman's rank correlation, r_s : -0.29, p = 0.001) et indique une légère tendance à utiliser moins de pronoms personnels proportionnellement à l'augmentation des scores. À nouveau, si on ne peut pas dire qu'il y ait de relation directe et forte entre le niveau de développement cognitif sur ces

épreuves et la capacité à exprimer clairement la référence aux personnages en contexte de changement dans un récit, des difficultés quant à certains aspects des tâches de développement logico-mathématiques semblent se répercuter dans les capacités de structuration du récit. Comparons ces deux récits d'enfants de 5;01 (61) et 5;03 (62) à l'aune de leur résultat à cette épreuve. D'un côté, avec 13 points sur 15, Elliott obtient le meilleur score de son groupe d'âge dans cette épreuve et se situe à plus de deux écarts-types au-dessus de la moyenne à 3,25 pour le groupe 1, alors que Baptiste fait partie des enfants qui ne semblent pas encore avoir acquis les capacités d'inclusion ni la notion du temps. Au niveau de la structuration de son discours, Baptiste fait un certain nombre de choix problématiques pour la clarté de son récit dans la mesure où celui-ci est rigidement centré sur le personnage principal. À quelques exceptions près, le personnage de *Cubitus* est systématiquement repris par le biais d'un pronom et il apparait rigidement en position sujet de tous les énoncés, y compris dans des formulations son rôle sémantique lui permet difficilement cette position : « et il essaye de s(e) faire manger » (ENF8). Sans présenter un nombre important de reprises pronominales en ALTERNANCE, le récit de Baptiste manque de structuration de par le manque de mention d'éléments de cadre et d'entités inanimées constitutives de celui-ci. On passe de la mention de l'eau à celle des escaliers sans réelle transition à part la mention des actions effectuées et subies par Cubitus.

(61) Baptiste, 5;01, G1, *Cubitus* (S3) (Inclusion et Repérage temporel 0)

OBS1 c' est parti j(e) t' écoute .
OBS2 alors .
%act: OBS remet l'écran bien droit en face de ENF
ENF1 alors [/] alors lui i(l) nage dans l' eau .
OBS3 <i(l) nage dans l' eau> [=! hoche la tête] .
ENF2 après (il) met un xxx .
ENF3 il se cogne .
OBS4 d'accord .
ENF4 après l(e) poisson eh+ben i(l) plonge .
OBS5 d'accord .
ENF5 <et après il a> [/] et après il a +/.
OBS6 parle fort !
%act: OBS fait un signe de la main pour inciter ENF à parler plus fort
ENF6 et après le poisson <i(l) se> [//] <il a> [/] il a un pansement .
OBS7 0 [=! hoche la tête] .
ENF7 et l' ours aussi .
OBS8 mh+mh .
ENF8 et [/] et [/] et [/] et il essaye de s(e) faire manger .
OBS9 mh+mh .
ENF9 et il essaye d'être mangé .
OBS10 ah+bon ?
ENF10 +< après i(l) faisait un rêve .
OBS11 d'accord .
ENF11 après i(l) voyait pas c(e) qu' i(l) faisait .

OBS12 mh+mh .
ENF12 après i(l) descendu l'escalier .
OBS13 mh+mh .
ENF13 après il a fini de descendre l' escalier .

En comparaison, le récit d'Elliott mentionne un nombre plus important d'entités inanimées constitutives du cadre (le rêve, le lit) mais aussi de la trame événementielle par le biais de la queue du poisson. Même si, comme Baptiste, Elliott ne semble pas avoir compris que les deux référents se mordaient successivement la queue « ensuite le poisson qui l'a vu i(l) s'est cogné sur sa queue ». La moindre richesse informative du récit de Baptiste comporte des caractéristiques que l'on retrouve chez les enfants plus âgé·es atteint·es d'un trouble de la lecture, qui pour la moitié d'entre eux·elles, restituent peu ou pas d'éléments de cadre (Préneron, Salazar Orvig, et al., 1995).

(62) Elliott, 5;03, G1, *Cubitus* (S3) (Inclusion et Repérage temporel 13)
OBS1 alors qu' est-ce+qu' i(l) s(e) passe au début ?
ENF1 (il) y a un ours qui va dans l' eau .
OBS2 mh+mh [=! hoche la tête] et après ?
ENF2 (il) y a un poisson qui le [//] l' a vu .
ENF3 ensuite le poisson qui l' a vu i(l) s' est cogné sur sa queue .
OBS3 <ok ouais> [=! petit rire] .
ENF4 ensuite i(l) [///] ça l' a fait rigoler .
OBS4 ah ouais ?
OBS5 mh+mh ensuite ?
ENF5 ensuite le poisson il a pleuré .
OBS6 mh+mh [=! hoche la tête] .
ENF6 ensuite le petit poisson il a été fâché .
OBS7 ouais !
OBS8 et alors +..?
ENF7 +< ensuite c' est un autre gros poisson pareil qui est venu sur lui .
OBS9 +< mh .
OBS10 ouais qui est venu sur lui ouais .
ENF8 <et xxx> [///] et il a voulu manger l' ours .
OBS11 très bien !
OBS12 et après ?
ENF9 en fait quand i(l) s' est réveillé c' était un rêve .
OBS13 exactement très bien .
OBS14 alors +..?
ENF10 ensuite i(l) [/] i(l) [/] i(l) s' est sorti d(e) son lit .
ENF11 et il est allé dans les escaliers .
OBS15 très bien !
ENF12 ensuite il a parlé à son poisson .
OBS16 mh c' est ça .
%com: ENF se tourne vers OBS

À la différence des épreuves d'inclusion globalement bien réussies par les enfants non-lecteurs·trices de plus de 7 ans, les épreuves de repérage temporel entrainent plus de difficultés (Meljac & Lemmel, 2007). Dans notre cohorte de non-lecteurs·trices préscolaires, les deux types d'épreuves mettent potentiellement en échec les enfants du groupe 1 à l'image de la moyenne du

groupe (3,25/15). Cette perspective permet de réinterroger le rôle de la notion du temps dans les conduites particulières qui caractérisent à la fois les récits d'enfants pré-lecteurs·trices et ceux d'enfant atteint·es de dyslexie. En effet, la capacité à inclure les récits dans un cadre spatio-temporel identifiable pour le·la destinataire du discours supposé·e en savoir moins que le·la locuteur·trice n'est pas sans lien avec la référence aux entités (Hickmann, 1996, 2002).

3. Interaction des facteurs linguistiques et développementaux

La fin de ce chapitre est dédiée à une analyse croisée des différents facteurs abordés au cours des trois chapitres de résultats. En continuant de nous intéresser à l'usage des pronoms personnels, nous allons mesurer le poids de ces différents facteurs pour rendre compte de la fréquence des clitiques. Ainsi, le profil des participants à l'étude, à savoir le fait d'être en maternelle ou en élémentaire, le niveau de lecture et le niveau de développement cognitif constitueront un premier ensemble de variables. Nous nous intéresserons aussi à l'effet des facteurs contextuels liés à l'énonciation sur le choix des pronoms clitiques, qu'il s'agisse de l'alternance du référent avec un concurrent dans le discours ou la présence de concurrence sur l'image. Enfin, le statut des référents animés dans le discours (personnage principal ou secondaire) constituera une dernière variable pour tenter d'expliquer la fréquence des pronoms personnels. En combinant simultanément l'analyse de ces différents facteurs, nous allons pouvoir déterminer la force de chacun d'entre eux sur le choix des pronoms personnels dans les récits. Nous commencerons par présenter statistiquement les interactions entre les différents facteurs étudiés à travers un modèle linéaire mixte (Bates et al., 2015; Hosmer & Lemeshow, 2000). Dans un second temps nous présenterons une modélisation sous forme d'arbre de décision (Hothorn & Zeileis, 2015) illustrant le poids et l'interaction de ces différentes variables dans le choix des pronoms de troisième personne chez l'enfant.

3.1. Facteurs influençant le choix des pronoms personnels

Nous avons vu que les circonstances entrainant un recours plus important aux pronoms personnels peuvent être de différents ordres. À la fois l'âge, le niveau de développement cognitif et scolaire semblent influer légèrement sur la fréquence des pronoms personnels en discours. Mais les facteurs linguistiques et énonciatifs tels que le fait d'être en seconde mention, en ALTERNANCE ou en CONTINUITÉ par rapport à l'antécédent, la présence de concurrents animés sur l'image ou encore le statut du référent dans l'histoire semblent avoir une influence encore plus forte sur le choix des pronoms clitiques en récit (*cf.* Chapitre VI). L'objectif est donc de vérifier si nos remarques sur l'incidence multifactorielle du choix des formes en récit se confirment. En effet, pris séparément, nous avons vu que l'ensemble des facteurs susmentionnés étaient significativement en lien avec la fréquence des pronoms personnels. Si, en les croisant au sein d'un modèle linéaire à effets mixtes,

ils s'avèrent tous avoir un effet sur le recours aux pronoms personnels, alors nous pourrons conclure à leur incidence conjointe sur le choix des expressions référentielles en récit. L'ensemble des facteurs fixes évoqués juste avant vont être présentés de façon plus détaillée. Leur effet sur l'usage des pronoms personnels a été exploré au moyen d'un modèle de régression linéaire à effets mixtes utilisant la fonction glmer du package lme4 sous R (Bates et al., 2015). Le modèle de régression linéaire mixte utilisé ici a ainsi pour but de déterminer les circonstances rendant probable l'apparition d'un pronom personnel en discours.

3.1.1. Facteurs fixes et aléatoires

Les facteurs fixes constituent les variables dont nous allons spécifiquement analyser les effets sur la probabilité d'utiliser des formes pronominales. Parmi les facteurs fixes, nous avons d'abord des valeurs continues : les scores à la partie décodage du test de lecture et au test de développement cognitif sur la conservation et la catégorisation (EPC, Chevrie-Muller et al., 1984). Ainsi, ces valeurs vont de 0 à 40 pour le test de lecture et de 0 à 20 pour le test cognitif sur les compétences opératoires. Les facteurs fixes comprennent également un ensemble de données binarisées à partir des catégories d'analyse utilisées dans les chapitres précédents : le fait que l'enfant se situe à l'âge scolaire ou en maternelle, la position sur la chaîne référentielle (seconde mention *vs.* autre type de mention), le statut du référent (principal ou secondaire), le contexte d'apparition de l'expression référentielle en ALTERNANCE avec un antécédent ou non, et la présence de concurrent sur l'image (présence ou absence).

Il s'agissait ainsi de déterminer si le fait que l'enfant se situe à l'âge scolaire ou en maternelle était susceptible de favoriser l'usage de pronoms de troisième personne. Les analyses selon le niveau scolaire des chapitres V et VI ont régulièrement montré des différences significatives entre les enfants préscolaires et les scolaires. En mettant en relation ce facteur avec les autres, nous pourrons mesurer s'il s'avère pertinent pour expliquer les différences dans les choix référentiels selon les âges.

En second lieu, des facteurs relatifs aux caractéristiques de l'histoire et au discours en cours d'élaboration ont donc été pris en compte. Le fait qu'il s'agisse d'une seconde mention de l'objet de discours ou, à l'inverse de la première mention a ainsi été intégré à l'analyse. Nous avons effectivement constaté que les pronoms personnels semblaient globalement peu utilisés en première mention, à l'exception de quelques histoires aux caractéristiques particulières pour lesquelles la fréquence est importante. Nous allons ainsi vérifier si, sur l'ensemble de nos données, les enfants réservent de façon significative les pronoms personnels pour les secondes mentions sur la chaîne de référence, et ce, malgré la présence d'autres facteurs en interaction.

Nous avons également choisi de considérer l'ALTERNANCE par opposition à la CONTINUITÉ et son effet sur les recours aux pronoms personnels. Offrant davantage de variétés dans l'usage des formes, l'ALTERNANCE semble faire considérablement diminuer le recours aux formes pronominales dans l'ensemble des analyses faites au sein du chapitre VI.

Malgré une moindre présence de formes pronominales dans les contextes de premières mentions et lors des secondes mentions en ALTERNANCE, nous avons vu que les personnages principaux sont plus souvent mentionnés au moyen d'un pronom personnel dans tous les contextes de discours. C'est pourquoi la question de savoir s'il s'agit d'un référent principal ou secondaire a été intégrée au modèle.

Enfin, la présence ou l'absence de concurrent animé sur le support imagé constitue la dernière variable fixe prise en compte. Nous avons effectivement vu à la fin du chapitre VI que l'absence de concurrent animé sur l'image faisait significativement croître le recours aux pronoms personnels par rapport aux autres degrés de concurrence considérés. Cela montrait alors la sensibilité à la concurrence perçue dans la situation immédiate dans le choix des formes chez tous les enfants. Néanmoins, l'absence de concurrent sur l'image favorisant aussi la CONTINUITÉ, nous avons aussi posé l'hypothèse que ce phénomène pouvait contribuer à expliquer la forte présence de pronoms clitiques dans ces contextes. Corrélativement, on peut supposer que s'il y a ALTERNANCE et concurrence sur l'image alors le recours aux pronoms personnels sera moindre. La présence des deux facteurs au sein du même modèle permettra donc de déterminer si les deux jouent effectivement un rôle conjoint sur le choix des formes ou si, pris ensemble, l'un prend le pas sur l'autre.

Les variables aléatoires ont été choisies en vue de pouvoir contrôler les effets dus aux individu·es et aux spécificités de chaque histoire. En effet, pour certaines catégories de formes, nous avons relevé une grande hétérogénéité selon les enfants. Si le choix d'un pronom personnel en première mention pour les histoires présentant un référent isolé sur l'image initiale était plus fréquent dans certains groupes, cela constituait rarement un usage majoritaire par exemple. Ce phénomène parmi d'autres montre l'existence de variations individuelles qui s'exercent de façon aléatoire selon les enfants. De plus, de grandes différences de conduites, à la fois pour l'introduction et pour les secondes mentions des référents, ont été relevées selon les histoires au cours des analyses dans les chapitres V et VI. Étant donné que l'hétérogénéité des conduites selon les supports découle des spécificités des histoires qui constituent certaines des variables fixes susmentionnées lors de la présentation du modèle, il est nécessaire de neutraliser l'effet du support au niveau global. Pour offrir un modèle robuste de l'usage des expressions référentielles, il fallait donc pouvoir contrôler

l'incidence du stimulus imagé utilisé sur le choix des formes. C'est pourquoi l'enfant et l'histoire constituent les deux facteurs aléatoires du modèle.

3.1.2. Analyse du modèle

Le Tableau 14 ci-dessous présente les résultats du modèle de régression linéaire mixte dédié à l'usage des pronoms personnels. La C-value[21] et les effets des variables aléatoires sont présentés dans la partie droite du tableau. Les lignes suivantes sont dédiées aux effets des facteurs fixes que nous allons observer de façon plus détaillée.

Fixed Effects	Est*	S.E.	Z	p	Random Effects	Var.	S.D.	*C*-Value
Pronoms personnels								0.83
Intercept	-1.036776	0.287394	-3.608	0.0003	Enfant	0.2741	0.5235	
					Histoire	0.2421	0.4921	
Âge scolaire (CP-CE1)	0.308067	0.155041	1.987	0.04				
Score en lecture	-0.031119	0.005889	-5.285	<.0001				
Score cognitif	0.047167	0.010099	4.670	<.0001				
Mention : seconde	2.837028	0.090412	31.379	<.0001				
ALTERNANCE	-1.535373	0.050640	-30.319	<.0001				
Référent secondaire	-1.561107	0.066310	-23.543	<.0001				
Concurrent sur l'image	-0.729635	0.171129	-4.264	<.0001				

*Est.: Estimate; S.E.: Standard Error; Var.: Variance; S.D.: Standard Deviation.
Nombre d'observations: 11362, groupes: ENFANT, 54; HISTOIRE, 6

Tableau 14 Modèle linéaire mixte – pronoms personnels

Une remarque d'ensemble peut d'abord être faite sur la force du modèle. En effet, avec une valeur de C à 0.83 (Tableau 14), le modèle rend compte d'une grande partie des données. Aussi, l'ensemble des facteurs s'avérant significatifs, il n'a pas été nécessaire d'envisager une simplification du modèle en vue d'éliminer des facteurs qui se seraient avérés non-significatifs. Ce modèle confirme donc que les différentes variables interrogées rendent ensemble compte de la probabilité que les enfants utilisent des pronoms personnels.

Le fait que l'enfant se situe dans l'âge scolaire ou préscolaire constitue la donnée la moins informative sur le choix des formes puisqu'il s'agit de la valeur la moins significative du modèle. Avec une *p-value* à 0,04, la présomption contre l'hypothèse nulle est moins forte pour cette variable

[21] Le modèle a été testé en utilisant la *C statistics*, qui indique si le résultat obtenu exclut la possibilité d'être dû au hasard. Hosmer and Lemeshow (2000) considèrent qu'une C-value en dessous de 0.5 indique que le modèle n'exclut pas que ses prédictions soient dues au hasard. En revanche, une C-value au-dessus de 0.7 est raisonnable et au-dessus de 0.8 est forte pour exclure l'hypothèse nulle.

que pour les autres. Cela peut aisément s'expliquer par le fait que tous·tes les locuteurs·trices utilisent des pronoms personnels en discours, peu importe leur âge. Les autres facteurs interrogés conditionnent plus fortement le recours aux pronoms personnels, c'est pourquoi ils présentent une interaction plus fortement significative avec l'usage des pronoms personnels (p = <0.0001). Néanmoins, l'analyse de cette variable indique que la présence de pronoms personnels s'avère plus probable chez les enfants d'âge scolaire de CP-CE1 que chez les préscolaires de MS-GS. Nos résultats ayant plutôt démontré que les pronoms ambigus sont plus souvent observables dans les récits d'enfants préscolaires, cela peut paraitre surprenant dans un premier temps mais d'un autre côté, la fréquence de pronoms ambigus ne correspond pas à la fréquence de pronoms personnels dans l'absolu. Ce résultat rappelle dans un premier temps les remarques de Karmiloff-Smith (1985) sur le traitement image par image des plus jeunes qui reprennent de façon redondante la même forme lexicale à chaque début d'énoncé. Cette conduite témoigne de leurs plus grandes difficultés à se détacher du support imagé en tant que stimulus pour exprimer des liens cohésifs entre les énoncés (De Weck, 1991; Karmiloff-Smith, 1985). Ce résultat pourrait aussi indiquer en retour que les enfants à partir du CP s'arrangent davantage pour exprimer la continuité en maintenant les chaînes de référence au fil d'énoncés successifs, qu'en passant d'un référent à l'autre en cours de discours (Bamberg, 1986; Jisa, 2000).

Tous les autres facteurs fixes ont un fort effet sur la probabilité de voir émerger une forme pronominale en récit. Le score en lecture qui, rappelons-le, va de 0 à 40, indique que plus le score en décodage est élevé, moins fortes sont les probabilités de voir des pronoms personnels. Ce résultat, qui peut paraitre contradictoire avec le précédent sur l'âge scolaire, constitue plutôt un ajout à celui-ci. On peut en déduire que si globalement, à l'âge scolaire, le recours aux pronoms clitiques augmente, de plus fortes compétences de décodage tendent à inhiber cette conduite pour privilégier les formes lexicales. Ce phénomène ne serait pas surprenant puisqu'à l'écrit, les reprises pronominales sont davantage contraintes par les questions de continuité structurelle et syntaxique avec l'antécédent, elles sont donc permises dans moins de contextes discursifs qu'à l'oral (Achard, 1988; Schnedecker, 2021). Cela démontre alors que, malgré l'influence d'autres facteurs, l'entrée dans l'écrit intervient dans l'adoption de conduites plus « normées » et caractéristiques du récit canonique, à savoir presque essentiellement composé de reprises anaphoriques très contraintes sur le plan structurel. En revanche, le score aux épreuves piagétiennes de capacités opératoires s'inscrit davantage dans la même dynamique que le passage à l'âge scolaire indiquant que l'augmentation des capacités opératoires rend plus probable le recours à des formes pronominales. Là encore, on peut poser l'hypothèse de plus grandes capacités de maintien des référents d'un énoncé à l'autre avec l'évolution des capacités de conservation et de catégorisation.

Au niveau des caractéristiques des référents dans l'histoire, d'abord, le fait de constituer une seconde mention dans le discours apparait comme rendant plus probable le recours aux pronoms personnels que les premières mentions. Même si ce résultat est peu surprenant, il mérite d'être relevé pour montrer qu'au-delà des spécificités de certaines histoires, les enfants sont globalement sensibles à la position sur la chaîne référentielle dans le fait de recourir aux pronoms personnels. Le choix d'une forme pronominale en première mention reste très marginal, y compris chez les enfants préscolaires. Il est ainsi difficile de considérer que cette conduite constitue une caractéristique des récits produits à ces âges comme ont pu en conclure certain·es auteur·es (Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985). Juste après les secondes mentions, un autre facteur relevant de l'appui sur le contenu discursif influe fortement sur le choix des formes pronominales, à savoir l'ALTERNANCE dans le discours avec un autre référent discursivement en concurrence. Cette fois, ce phénomène impacte négativement la fréquence des clitiques puisque ces dernières s'avèrent moins probables lorsqu'il y a ALTERNANCE que lorsqu'il y a CONTINUITÉ dans le discours. Ces deux résultats pris conjointement montrent alors de grandes similitudes avec les conduites adultes, à la fois pour ce qui est des premières mentions mais aussi pour ce qui est de l'expression du changement par opposition au maintien (Arnold & Griffin, 2007; Fossard et al., 2018; Fukumura & van Gompel, 2010, 2011; Vogels et al., 2019). Enfin, le fait d'être un référent secondaire influe aussi sur la plus faible probabilité d'observer des pronoms personnels. Tout comme la présence d'un référent sur le support imagé simultanément au référent-cible rend moins probable le recours à un pronom personnel pour désigner ce dernier.

Même si le facteur fixe de l'âge scolaire est plus faiblement significatif que les autres, le fait que l'ensemble d'entre eux rassemblés dans un même modèle de régression linéaire restent significativement reliés à la probabilité de voir émerger des pronoms personnels en discours confirme l'ensemble des constats formulés sur ces facteurs pris séparément. Aucun des facteurs interrogés ne se retrouve neutralisé en co-présence d'un autre et nous pouvons ainsi conclure que le choix des formes clitiques en discours est fortement conditionné par le profil des enfants mais aussi leur sensibilité à un ensemble de paramètres discursifs qui s'appliquent en simultané, et ce dès 4 ans.

3.2. Arbre de partition

Nous allons maintenant tenter de visualiser l'interaction des facteurs qui composent ce modèle et leur poids respectif grâce à un arbre de partition (Hothorn & Zeileis, 2015), soit une représentation qui modélise la fréquence d'apparition des pronoms personnels en discours selon les facteurs étudiés.

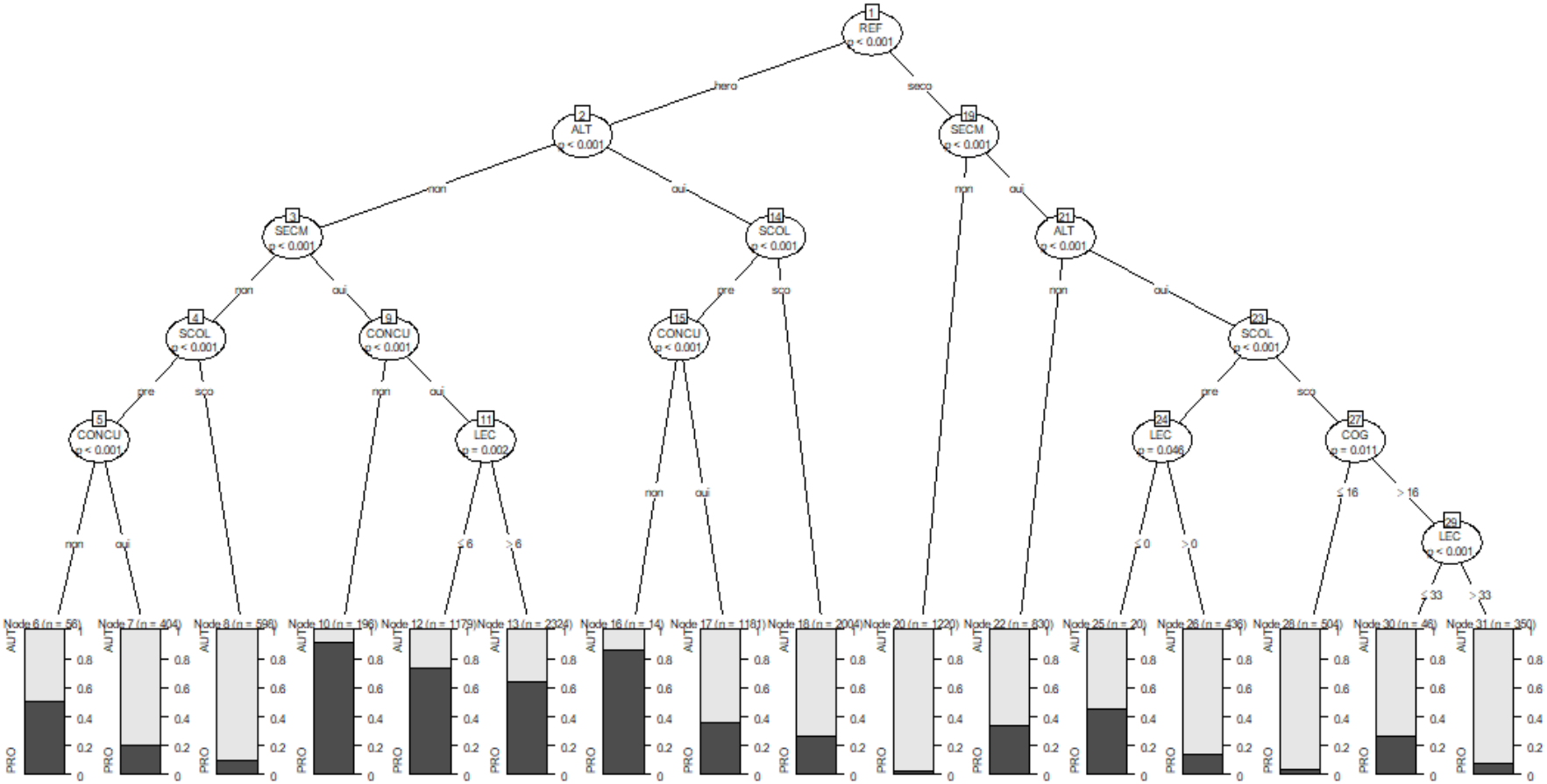


Figure 40 Arbre de partition du modèle mixte – pronoms personnels

3.2.1. Facteurs utilisés

Pour effectuer l'arbre (Figure 40), nous avons conservé l'ensemble des facteurs fixes utilisés pour le modèle de régression linéaire puisque tous se sont avérés avoir un effet sur la probabilité de voir apparaitre des pronoms de troisième personne dans les récits. La Figure 40 modélise ainsi la force des différents facteurs déterminant la fréquence d'apparition de ces formes. Ainsi, en haut de l'arbre se trouve le facteur conditionnant le plus fortement la présence ou l'absence de pronoms de troisième personne alors que plus bas dans la structure, se trouvent les facteurs avec moins de poids et les plus dépendants des facteurs précédents.

Pour commencer, on notera que l'ensemble des facteurs intégrés au calcul ressortent comme jouant un rôle sur la fréquence des pronoms personnels dans la modélisation en arbre. La modélisation en arbre les présente en effet comme exerçant tous un rôle dans les choix référentiels des enfants. Si chacune des variables a été retenue indépendamment des autres lors du calcul statistique, c'est qu'elles exercent un poids suffisamment important à elles seules sur le recours aux pronoms clitiques en récit chez l'enfant. En effet, le fait d'être au niveau scolaire ou préscolaire (SCOL) apparait d'abord à plusieurs endroits de l'arbre ci-dessous. Le score en lecture (LEC) et au test de développement cognitif (COG) apparaissent aussi dans le bas de l'arbre indiquant leur poids respectif dans le recours aux pronoms personnels dans certaines conditions.

Les facteurs plus strictement discursifs et énonciatifs apparaissent également tous au sein de l'arbre. Le fait d'être en seconde mention sur la chaîne référentielle (SECM), par opposition à la première mention, ressort effectivement comme étant significatif pour expliquer la fréquence des pronoms personnels. Le fait qu'il y ait ALTERNANCE (ALT) ou CONTINUITÉ par rapport à l'antécédent apparait comme déterminant dans le choix des pronoms personnels, de même que la présence ou non de concurrent perceptible sur le dispositif imagé (CONCU). Enfin le statut du référent dans l'histoire (REF), à savoir si celui-ci est le héros ou pas, constitue aussi un facteur important pour expliquer les différences de recours à des formes pronominales. Nous allons maintenant procéder à une description de l'arbre pour identifier la force des différents facteurs les uns par rapport aux autres expliquant le recours aux formes pronominales dans les récits d'enfants. Ainsi, avant d'entrer dans la description de l'ensemble des facteurs en interrelation, on peut noter la complexité des interactions modélisée par l'arbre présenté sur la Figure 40. En effet, l'ensemble des facteurs apparaissent comme significatifs à un moment ou à un autre du choix des pronoms personnels, et ce de façon très variée selon les contextes de discours et la façon dont la concurrence s'exerce sur les différents référents. La description de l'arbre (Figure 40) suivra l'effet des différents facteurs en procédant en quatre grandes parties selon son sens de lecture. Les facteurs s'exerçant sur les héros en première mention et en CONTINUITÉ, à l'extrême gauche de la figure, seront présentés en détails

avant d'aborder les facteurs s'exerçant sur le choix des pronoms personnels en ALTERNANCE pour le héros. Pour illustrer la partie droite de la figure, nous commencerons par décrire les facteurs concernant spécifiquement les personnages secondaires en première mention et en CONTINUITÉ. Nous finirons par la partie droite de la figure, montrant une interaction plus complexe entre les facteurs dans le choix des formes pronominales lorsque les personnages secondaires sont en ALTERNANCE.

3.2.2. Description de l'arbre de partition

Au premier niveau de l'arbre, le facteur expliquant le plus fortement le recours à des pronoms personnels chez les enfants est le statut du référent (REF) qui peut être soit le héros, soit un personnage secondaire. Effectivement, les histogrammes de la Figure 40 montrent un clivage assez net selon s'il s'agit de la mention du héros – sur les 9 histogrammes de la partie gauche de l'arbre – ou d'un personnage secondaire sur les histogrammes de droite. Même s'ils ne sont pas totalement homogènes d'un côté ou de l'autre, on distingue bien une plus forte fréquence de pronoms personnels lorsque la mention concerne le héros, soit dans l'ensemble de la partie gauche de la Figure 40. Nous allons maintenant procéder à la description et l'analyse de l'arbre niveau par niveau en reprenant l'ordre des nœuds présenté sur la figure.

Ainsi, lorsque le référent est effectivement un héros (partie gauche de la Figure 40), alors l'ALTERNANCE (ALT) constitue le deuxième facteur le plus important pour expliquer le recours aux pronoms. Quand il n'y a pas ALTERNANCE et qu'il ne s'agit pas d'une seconde mention (SECM), alors l'entité est en première mention (*cf.* partie gauche de la Figure 41 ci-contre qui reproduit un détail de la Figure 40). Dans ce contexte, il y a alors moins de pronoms que lorsque le héros est en seconde mention et en CONTINUITÉ (*cf.* partie droite de la Figure 41). Ensuite, l'incidence du niveau scolaire intervient (nœud 4 de l'arbre). Les enfants préscolaires (*pre* sur la figure) sont sensibles à la concurrence sur l'image (CONCU, nœud 5) : l'absence de concurrent sur le support laisse place à un recours plus important aux formes pronominales chez ces enfants, alors qu'on est en première mention. En effet, comme le montrent les deux histogrammes de gauche sur la Figure 41, l'absence de concurrent au héros sur l'image entraine deux fois plus de pronoms personnels que lorsqu'il y a effectivement un concurrent visuellement perceptible. En revanche, les enfants d'âge scolaire (*sco*) ne présentent pas cette sensibilité à

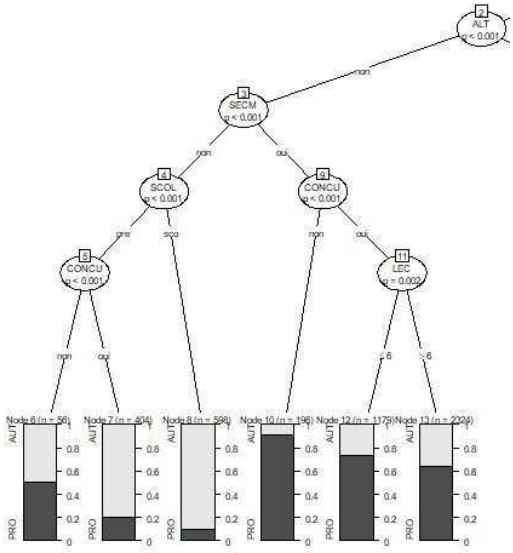


Figure 41 Zoom sur les héros en première mention et en CONTINUITÉ

la concurrence et produisent de toute façon très peu de pronoms personnels en première mention pour les héros (moins de 10%).

Lorsque le personnage principal est en seconde mention, la concurrence sur l'image prend le pas sur le niveau scolaire (nœud 9 de l'arbre). Quand il n'y a pas de concurrence, alors tous·tes les enfants sélectionnent en grande majorité des pronoms personnels, ce qui n'est pas du tout surprenant. Lorsqu'il y a concurrence sur l'image, le niveau de lecture (LEC) joue un rôle sur la fréquence des formes pronominales. Les enfants avec un score inférieur à 6 en lecture utilisent légèrement plus de pronoms personnels en présence de concurrent sur l'image que les enfants avec un score supérieur à 6. Dans ces deux cas, la probabilité de voir émerger une forme pronominale reste élevée puisque nous sommes toujours dans l'observation des contextes de CONTINUITÉ. Néanmoins, les capacités de lecture naissantes semblent entrainer une sensibilité à la concurrence sur l'image qui réduit l'accessibilité du référent-cible.

Lorsque le personnage principal alterne avec un concurrent au sein du discours (Figure 42 ci-contre) alors le niveau scolaire semble à nouveau jouer fortement dans le fait de recourir à un pronom de troisième personne (nœud 14). Chez les enfants d'âge scolaire, l'ALTERNANCE entraîne tout le temps une faible probabilité d'utiliser des pronoms (*cf.* histogramme de droite, Figure 42). En revanche en maternelle, la concurrence sur le support imagé influence à nouveau la production de ces formes. Celles-ci sont moins fréquentes lorsqu'il y a concurrence, et l'absence de concurrence sur l'image rend assez fort le recours à des pronoms clitiques même s'il y a ALTERNANCE avec un concurrent. Ainsi, la fréquence des formes pronominales de troisième personne utilisées pour mentionner le héros montre une plus grande sensibilité des enfants préscolaires à la concurrence sur le support imagé que ne le laissait présager la seule analyse du modèle de régression linéaire mixte.

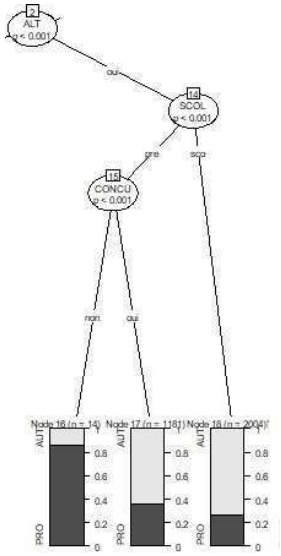


Figure 42 Zoom sur les héros en ALTERNANCE

Nous passons maintenant à la description de la partie droite de l'arbre représenté sur la Figure 40, qui concerne la mention des personnages secondaires. Ainsi, lorsqu'il s'agit de ces derniers, le fait d'être en seconde mention a plus de poids que le facteur lié à l'ALTERNANCE des référents (nœud 19, Figure 43 ci-dessous). En effet, cette fois, le fait d'être en première mention entraine une très faible proportion de pronoms personnels, et ce chez tous·tes les enfants sans effet du niveau

scolaire, contrairement aux personnages principaux. Quand le personnage a déjà été introduit, alors l'ALTERNANCE influence les choix référentiels. Malgré l'expression de la CONTINUITÉ, dans les contextes ou il n'y a pas ALTERNANCE, le recours aux pronoms personnels reste relativement faible par rapport aux mentions du héros, en ce sens que leur fréquence est inférieure à 50% (*cf.* histogramme de droite, Figure 43 ci-contre).

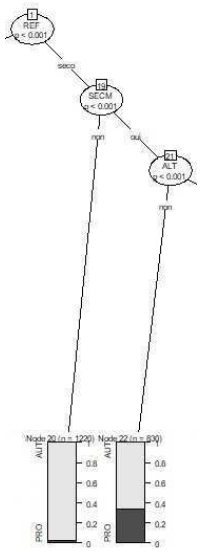


Figure 43 Zoom sur les personnages secondaires en première mention et en CONTINUITÉ

S'il y a ALTERNANCE (Figure 44 ci-dessous), alors le niveau de décodage a une incidence chez les préscolaires (nœud 24) alors que les conduites des enfants d'âge scolaire sont d'abord impactées par leur score au test de développement cognitif (nœud 27). Ainsi, les pronoms personnels en ALTERNANCE sont plus fréquents chez les enfants préscolaires qui, avec un score de 0 au test de lecture, s'avèrent encore incapables de décoder des graphèmes simples que chez celles·ceux qui commencent à décoder quelques graphèmes et présentent un score supérieur à 0. À l'âge scolaire, le recours à des pronoms personnels en ALTERNANCE est moins fréquent chez les enfants avec un score inférieur ou égal à 16 au test de développement cognitif. Ce résultat est surprenant puisqu'on aurait pu s'attendre à davantage de pronoms personnels potentiellement ambigus chez les enfants avec de plus faibles capacités opératoires. Néanmoins, 16 correspond à un score relativement élevé puisque ce test est noté sur 20 points, on peut interroger un effet plafond chez les enfants les plus grand·es qui amoindrirait la pertinence de ce test chez ces derniers·ères. Chez les enfants avec un score supérieur à 16, le niveau de lecture peut constituer un facteur pour expliquer la présence de formes pronominales en ALTERNANCE (nœud 29, Figure 44 ci-contre). En effet, celles-ci sont légèrement plus fréquentes chez les enfants avec un score en lecture égal ou inférieur à 33 alors qu'elles le sont moins chez les meilleur·es lecteurs·trices qui ont un score supérieur à 33 en décodage. Cette fois le résultat semble davantage en cohérence avec nos hypothèses initiales, à savoir une moindre présence de pronoms personnels dans des contextes où ces derniers pourraient s'avérer potentiellement ambigus au sein des récits d'enfants avec de meilleures compétences de lecture.

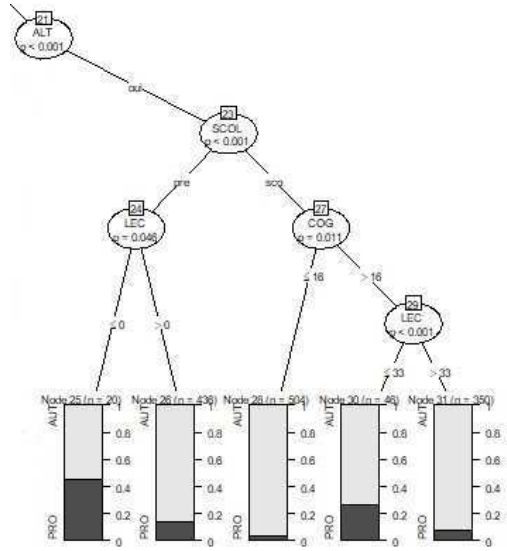


Figure 44 Zoom sur les personnages secondaires en ALTERNANCE

3.3. Discussion sur l'influence des facteurs linguistiques et développementaux

Ainsi, la modélisation en arbre de partition nous apporte des informations nouvelles sur nos données. D'abord, nous avons pu confirmer que les enfants étaient sensibles à l'ensemble des paramètres globaux et locaux du discours qui s'appliquaient en simultané sur les référents. Aussi, malgré les résultats mitigés sur les relations entre la lecture et l'usage des pronoms personnels et entre le niveau cognitif et le recours à ces mêmes formes dans les sections précédentes de ce chapitre, notre modèle mixte et sa modélisation en arbre montrent que ces facteurs interviennent dans le fait de recourir aux pronoms personnels. L'intervention du développement cognitif est plutôt nuancée mais les capacités de lecture naissantes entrainent un moindre recours aux formes pronominales dans les contextes où justement on en attend moins, à savoir dans les contextes d'ALTERNANCE. Néanmoins, cela ne concerne que les personnages secondaires et pour les héros plus fréquemment mentionnés au moyen de formes pronominales, les capacités de lecture interviennent lors de l'expression de la CONTINUITÉ par rapport à l'antécédent. La présence de concurrents sur l'image entraine effectivement moins de pronoms personnels en CONTINUITÉ chez les enfants qui commencent à présenter des compétences de décodage.

Cela dit, les facteurs développementaux montrent une incidence beaucoup plus nuancée que les facteurs strictement linguistiques liés à l'énonciation et à la position de l'entité dans le discours. De plus, le modèle et l'arbre de partition montrent que les enfants ne commencent pas par être sensibles aux paramètres globaux comme le statut des personnages et la concurrence perçue visuellement sur le support avant d'affiner leur sensibilité aux paramètres locaux du discours. En effet, la position sur la chaîne référentielle et la question de l'alternance avec un concurrent dans le discours constituent systématiquement des facteurs très importants dans le fait de recourir à des formes pronominales. Ces derniers supplantent en effet systématiquement le paramètre global de concurrence sur le support imagé pour expliquer le recours aux pronoms personnels. L'incidence de la concurrence sur l'image n'est cela dit pas négligeable, en particulier chez les plus jeunes. La concurrence véhiculée sur le support entraine moins de pronoms personnels lors de l'introduction des héros ou de leur reprise en ALTERNANCE chez les enfants préscolaires d'une part, ainsi que lors de leur maintien en CONTINUITÉ chez tous les enfants. Mais le facteur de la concurrence sur l'image est toujours moins fort que le facteur strictement discursif d'alternance avec un concurrent dans le contenu linguistique. Néanmoins, le facteur le plus déterminant dans le choix des pronoms personnels en récit reste un paramètre global : à savoir le fait que le référent soit un personnage principal.

Le modèle indique alors une très forte influence des paramètres locaux du discours, comme le fait d'être en seconde mention ou d'apparaitre en ALTERNANCE avec un concurrent sur la présence de

pronoms clitiques de troisième personne. Déjà, on ne peut pas dire que les récits des plus jeunes sont davantage marqués par le recours à des formes pronominales ambigües parce que la perception visuelle des référents sur l'image prend le pas sur des critères linguistiques d'expression de l'alternance et de la continuité en discours. En effet, la saillance visuelle d'un référent due à l'absence de concurrent sur l'image ne semble pas particulièrement prendre le dessus sur l'accessibilité conférée par l'univers discursif institué chez les plus jeunes. Le fait d'être un personnage principal, qu'on peut identifier aussi comme un facteur global, a de toute façon plus d'effet mais cela se retrouve aussi chez l'adulte (Hickmann, 2002). Aussi, la sensibilité aux savoirs-partagés avec l'interlocuteur·trice dans le choix des formes par les enfants n'est pas limité aux paramètres globaux de saillance perceptuelle sur le stimulus imagé ou de statut de héros en dépit des paramètres locaux. Il semblerait plutôt que l'incidence de ces paramètres globaux se combine très fortement avec les paramètres locaux du discours. C'est donc moins dans l'absence de prise en compte des connaissances partagées (Hickmann et al., 2015) que dans la difficulté à gérer en simultané tous les paramètres de ces savoirs-partagés que pourrait résider l'explication des écarts avec les récits d'adultes dans l'usage des expressions référentielles en récit.

* * *

Reprenons les différentes étapes de la présentation des résultats au sein de ce chapitre. Commençons par rappeler que les corrélations entre l'usage des pronoms clitiques en concurrence et l'apprentissage de la lecture sont relativement faibles. En effet, d'un côté les compétences de décodage croissantes sont faiblement corrélées à la diminution du recours aux pronoms en ALTERNANCE mais d'un autre côté, elles le sont alors que l'étude porte sur des enfants très jeune en termes d'expérience de lecture. Cela force à interroger le poids de la littéracie sur les pratiques langagières des enfants à des niveaux encore plus avancés de leur développement. D'un autre côté la fluence en lecture, dont on aurait pu présupposer qu'elle était davantage reliée aux compétences discursives, ne montre pas de corrélation avec la baisse du recours aux pronoms personnels lorsqu'ils pourraient être ambigus.

De même, chacun des tests de développement cognitif présentés dans la section 2 du présent chapitre ne s'avère que faiblement corrélé à l'usage des formes clitiques dans les contextes de discours étudiés. Néanmoins, les trois tests montrent un seuil de significativité important et le score obtenu à chaque test est corrélé à la fréquence des pronoms de troisième personne en concurrence. Cela laisse supposer que le développement cognitif à différents niveaux de raisonnement joue un rôle dans la capacité à s'ajuster aux connaissances de l'autre dans le choix des expressions référentielles. Ces corrélations légères nous invitent aussi à ne pas négliger l'effet plus global de

l'âge sur la chute des recours aux formes potentiellement ambigües en discours. Les diverses pistes d'exploration ouvertes par ces analyses nous permettent de confirmer le caractère multifactoriel du développement de la référence. Des faisceaux d'éléments linguistiques relevant des usages en discours, et cognitifs inhérents aux capacités de raisonnements à plusieurs niveaux s'exercent probablement simultanément dans la trajectoire typique du développement des conduites discursives de l'enfant.

Une observation moins quantitative et plus qualitative des conduites des enfants prises individuellement selon leurs résultats aux différents tests montre d'ailleurs des liens et des pistes d'explication des conduites narratives des enfants non lecteurs pathologiques. Nous avons ainsi pu relever que la notion du temps en jeu dans le manque de 'cadre' de certains récits d'enfants atteint·es de dyslexie (Préneron, Meljac, et al., 1995) se retrouvait de la même manière dans les récits d'enfants tout-venant non-lecteurs·trices de maternelle. En effet, lorsque ces derniers·ères présentent encore des difficultés à se situer dans le temps, leurs récits montrent plus systématiquement un caractère « décousu » semblable à ceux des enfants non-lecteurs·trices plus vieux·ieilles. En revanche, les enfants tout-venant de maternelle présentent globalement de meilleures compétences de catégorisation que de rapport au temps. Alors que cette difficulté se retrouve aussi en proportion relativement importante chez les enfants atteint·es de dyslexie (Préneron, Meljac, et al., 1995), elle ne concerne que très peu d'enfants préscolaire de notre étude. Ainsi, les problèmes de catégorisation peuvent être mis en relation avec les difficultés de centration sur le héros qu'on retrouve dans les récits d'enfants non-lecteurs·trices pathologiques mais pas chez les tout-venants. Ces résultats permettent de pointer plus précisément l'effet de compétences cognitives spécifiques sur les capacités à structurer un récit.

Le modèle mixte effectué sur l'usage des pronoms de troisième personne confirme d'une part le développement de la sensibilité à plusieurs paramètres du discours en simultané. La force des paramètres locaux comme globaux inhérents aux référents exerce conjointement de fortes influences sur le choix des formes chez les enfants entre 4 et 8 ans. On ne peut ainsi pas expliquer le développement de la référence en récit en considérant que l'enfant passe d'un choix des expressions référentielles essentiellement basé sur des paramètres globaux et situationnels à une prise en compte plus progressive des paramètres locaux liés à la place et aux caractéristiques du référent dans le discours. La sensibilité aux paramètres locaux est effectivement présente d'emblée dans les usages même si la modélisation en arbre montre davantage de sensibilité à la concurrence véhiculée globalement sur le support imagé chez les enfants préscolaires de moins de 6 ans. D'autre part, la présence d'un grand nombre de nœuds au sein de la modélisation en arbre de décision

(Figure 40) confirme le caractère multifactoriel du développement de la capacité à utiliser les formes clitiques dans des contextes de plus en plus adaptés à leur énonciation

DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

L'objectif de ce travail était de rendre compte de la multitude de facteurs en jeu dans les choix référentiels des enfants et leur évolution entre l'âge préscolaire et scolaire. Partant du constat des difficultés à gérer la concurrence entre les référents en discours lors de la production des récits chez les enfants préscolaires qui s'estompent très progressivement au-delà de 6 ans (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Hickmann, 2002; Jisa, 2000; Karmiloff-Smith, 1985; Kern, 1997), nous avons interrogé différents facteurs à la fois internes et externes au discours qui pourraient influencer les choix référentiels chez les enfants se situant à l'interface entre l'âge préscolaire et scolaire. Pour cela, nous avons opté pour une méthode expérimentale consistant à suivre pendant deux ans une cohorte de 54 enfants répartis sur trois groupes selon leur niveau scolaire pour leur faire raconter différentes histoires à partir de supports imagés sans texte. Nos analyses révèlent dans un premier temps une grande sensibilité des enfants aux caractéristiques des histoires à raconter qui se matérialise par des manières très différents de construire les chaînes référentielles selon les supports et les référents.

Grâce à sa méthode et à son protocole, cette étude a ainsi permis de mettre en lumière des points très précis du développement complexe de la référence en récit chez l'enfant entre l'âge préscolaire et scolaire. La première remarque qui s'impose pour résumer les observations faites au sein de ce travail est qu'il est difficile de décrire la trajectoire développementale du choix des expressions référentielles tant ces derniers sont changeants selon les types d'histoires à raconter et en particulier les référents qui les composent. Ces questions ont en effet souvent été suggérées (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985) mais plus rarement mises au cœur des problématiques de recherche dans ce domaine (Colozzo & Whitely, 2014; De Weck, 1991) alors que notre corpus nous invite à penser qu'elles occupent une place centrale.

Pour relier entre elles les discussions formulées au fil des chapitres de la partie Résultats, nous commencerons par une discussion générale des trois chapitres qui la composent. Une synthèse des résultats aura dans un premier temps des vertus mémorielles et permettra de pointer les éléments à discuter dans une perspective plus large que la thématique du chapitre dans lequel ils ont été présentés. Nous terminerons par une conclusion rappelant le cadre et la démarche de cette étude avant de proposer une réponse aux différentes questions de recherche formulées en introduction.

Nous terminerons par aborder les nouvelles questions de recherche que ce travail nous invite à penser et les nouvelles perspectives de recherche ouvertes.

1. Discussion générale

Au fil de la partie consacrée aux résultats, nous avons exploré l'incidence de divers facteurs sur les choix référentiels des enfants en récit en les confrontant à plusieurs études décrivant ces phénomènes chez des enfants d'âges et de langues variées. La synthèse des différents résultats obtenus au sein des chapitres V à VII sera rappelée dans un premier temps. Nous proposerons une description linéaire des observations reprenant l'ordre des différents chapitres. Dans un second temps, nous rediscuterons la notion de paradoxe maintes fois soulevée pour décrire les écarts dans les capacités référentielles des enfants selon les activités dans lesquelles ils·elles sont impliqué·es (De Weck, 1991; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1981; Salazar Orvig et al., 2006, 2010a). Nous réaborderons ainsi les questions de la gestion des paramètres locaux et globaux du discours, de littéracie et de développement cognitif à la lumière de nouvelles discussions ouvrant de nouvelles perspectives de recherche.

1.1. Synthèse des résultats

Commençons par passer en revue les réponses majeures à nos questions de recherche apportées par l'analyse des données. Nous reviendrons ainsi sur les principaux phénomènes relevés au sein du chapitre V, lors de l'étude des premières mentions. Nous rappellerons ensuite les observations faites dans le chapitre VI sur le choix des expressions référentielles en seconde mention, en proposant un focus particulier sur la gestion de la concurrence. Puis nous évoquerons les analyses et les résultats obtenus au sein du chapitre VII sur les facteurs externes au discours et leur relation à l'usage des pronoms clitiques de troisième personne dans les récits d'enfants.

1.1.1. Les premières mentions

Le choix des premières mentions témoigne dans l'ensemble de la sensibilité au caractère nouveau des entités dans le discours puisque celles-ci sont majoritairement introduites dans les récits au moyen de formes fortes nominales. Néanmoins, les enfants les plus grand·es du groupe 3 présentent des conduites plus stables d'une histoire à l'autre alors que les enfants plus jeunes semblent très sensibles aux spécificités de l'histoire, en particulier à l'âge préscolaire. En effet, chez les enfants d'âge scolaire, donc à partir de 6 ans les conduites en première mention sont très rarement des pronoms personnels clitiques. Et l'enjeu dans le développement de leurs conduites en première mention semble davantage aller dans le sens de systématiser l'usage de structures présentatives propres aux récits comme les structures clivées du type « *il y a un garçon qui* regarde sa

grenouille ». En témoigne l'analyse du suivi longitudinal du groupe 3 qui montre une augmentation globale de ces constructions en première mention.

Les enfants plus jeunes des groupes 1 et 2 présentent davantage de sensibilité à la complexité référentielle véhiculée par le support imagé dans le choix des formes. Le suivi longitudinal de ces deux groupes montre beaucoup de variations dans l'usage des pronoms personnels qui constituent pourtant la forme la moins adaptée du paradigme des expressions référentielles pour la présentation de référents nouveaux. À ces âges, la complexité semble essentiellement être traitée en termes de nombre de référents à travers les choix référentiels des enfants. En effet, les pronoms personnels en première mention sont significativement plus fréquents dans les histoires mettant en scène un petit nombre de référents animés en concurrence les uns avec les autres (*La Pierre*, *Cubitus*, *Les Triplés*). À l'inverse, les histoires avec beaucoup de personnages (*Frogs stories* et *Le Voleur de poule*) présentent un recours plus fréquent à des formes fortes nominales permettant de catégoriser le référent dans le discours au moment de son introduction. Ainsi, les caractéristiques des histoires proposées aux enfants ont une forte influence sur la façon de construire la référence. C'est comme si les jeunes enfants de maternelle se basaient essentiellement sur le nombre de référents en concurrence sur le stimulus imagé pour inférer leur accessibilité en première mention. De plus, la sensibilité à la concurrence entre les référents chez les enfants préscolaires semble être d'abord conditionnée par le caractère animé et en particulier humain des référents. Un référent humain ou anthropomorphe a effectivement plus de chances d'être présenté par le biais d'un pronom personnel s'il bénéficie de peu de concurrence sur l'image (*cf. Cubitus* et *Les Triplés*), mais cette particularité se retrouve aussi chez les enfants du groupe 3. En revanche, chez les enfants préscolaires, la présentation simultanée de deux humains entraine un recours toujours fréquent au formes clitiques en introduction malgré la concurrence entre les deux (*cf. La Pierre*). En cela, les conduites des enfants préscolaires témoignent d'un plus fort appui sur la situation immédiate que sur le contenu informationnel du discours qu'à l'âge scolaire.

L'usage des déterminants, en revanche, ne témoigne pas particulièrement de la capacité des enfants à utiliser des syntagmes nominaux indéfinis qui constituent la forme la plus adaptée à l'expression du caractère nouveau des référents dans la structure canonique du récit. À tous les âges, les définis et les indéfinis sont tous deux présents en forte proportion. Les formes indéfinies davantage adaptées à exprimer le caractère nouveau d'une entité semblent en grande partie utilisées dans des structures clivées.

1.1.2. Les secondes mentions

L'usage des formes en seconde mention montre aussi une forte influence des supports imagés, même si on observe de plus en plus de prévalence des fonctions discursives de maintien et changement du focus attentionnel sur l'entité. D'une part la distinction des conduites selon les contextes d'ALTERNANCE et de CONTINUITÉ n'est pas aussi marquée selon les histoires. Les histoires à faible potentiel concurrentiel entrainent des usages moins spécifiquement marqués par l'expression du changement en ALTERNANCE en ce sens qu'on y trouve moins de formes fortes que dans les histoires avec beaucoup de référents animés sur les images. D'autre part, le suivi longitudinal indique une stabilisation des conduites en fin de suivi chez les enfants des groupes 2 et 3. Ces derniers·ères marquent alors plus systématiquement l'expression du changement en ALTERNANCE au moyen de formes fortes, peu importe les spécificités de l'histoire. Les plus âgé·es du groupe 3 montrant même une certaine flexibilité dans l'adaptation du choix des formes aux connaissances de l'autre, privilégiant les structures contrastives comme les dislocations et les clivées pour les reprises plus éloignées que l'énoncé précédent.

L'analyse des secondes mentions révèle aussi une forte sensibilité aux traits caractéristiques des référents. Si les premières mentions montrent une claire prévalence du trait humain dans le recours aux formes faibles et peu catégorisantes comme les pronoms clitiques, l'agentivité des référents semble être déterminante dans leur maniement en seconde mention. En effet, les fréquentes reprises pronominales en ALTERNANCE sur un personnage, témoignant de conduites thématiques fortement focalisées sur le héros concernent principalement les référents humains, sauf quand ces derniers bénéficient de moins d'agentivité qu'un personnage non-humain sur les images (*cf. One Frog too many*). Le mode de présentation des personnages semble avoir ainsi moins de poids que leur implication dans les événements du récit. En effet, le personnage des *Triplés* présenté seul sur la première image ne bénéficie pas d'autant de reprises pronominales en ALTERNANCE que le personnage de Cubitus qui conserve sa forte agentivité de héros pendant toute l'histoire. D'ailleurs, le modèle mixte effectué à la fin du chapitre VII montre que le statut du référent dans l'histoire constitue un facteur déterminant dans le choix des formes, et ce, chez tous les enfants tout au long du suivi. Néanmoins, celui-ci révèle aussi que la question de l'ALTERNANCE en discours détermine plus fortement le fait de ne pas recourir à un pronom personnel que le degré de concurrence véhiculé sur l'image. En effet, le critère de la concurrence sur l'image semble constituer un facteur déterminant dans les choix référentiels surtout chez les enfants préscolaires. Et encore, il semble moins fortement corrélé au choix des formes que l'expression de l'ALTERNANCE ou du caractère nouveau.

1.1.3. La gestion de la concurrence

Partant de ces constats, on peut en déduire que la sensibilité à la concurrence entre les référents est présente dès 4 ans dans les conduites narratives de l'enfant. Seulement, la question de la concurrence s'entend à deux niveaux : à un premier niveau global ayant trait à la présence des référents dans la situation du fait du partage du support avec l'adulte et le second au niveau local du discours selon la mention d'un concurrent dans le contenu discursif immédiatement précédent.

Au niveau global, il semblerait que les enfants soient non seulement sensibles à la présence ou non de concurrents au référent-cible sur le support imagé mais qu'ils·elles soient aussi, au fil du temps, de plus en plus sensibles à leur nombre. En effet, à l'âge scolaire, la simple présence d'un concurrent tend à faire baisser l'usage de formes faibles mais la présence de deux concurrents ou plus réduit encore plus significativement le recours à ces formes. Alors que les usages des enfants préscolaires se limitent davantage à marquer la distinction entre présence et absence de concurrents sur l'image, sans varier significativement selon leur nombre.

Les deux niveaux de sensibilité à la concurrence globale et locale se développent ainsi en parallèle. La grande variété des conduites selon les histoires semble indiquer que la sensibilité à la concurrence globale est opérationnelle avant la sensibilité à la concurrence localement contenue dans le discours. Cependant, le modèle mixte tend à indiquer que l'expression de l'ALTERNANCE et du caractère donné en discours sont des facteurs dominants pour expliquer le choix des pronoms personnels dans l'ensemble du corpus et pour l'ensemble des participant·es.

1.1.4. L'influence du développement cognitif et de la lecture

L'usage des pronoms personnels en ALTERNANCE a été mis en relation, d'une part avec les divers tests cognitifs auxquels les enfants ont été soumis pendant le suivi, et d'autre part avec les résultats aux tests de lecture. Les corrélations sont très faibles et n'indiquent pas de relations fortes qui pourraient suggérer l'influence claire de ces deux facteurs sur la chute du recours aux pronoms personnels en ALTERNANCE dans le chapitre VI.

D'un autre côté, le modèle mixte prenant en compte les facteurs internes et externes au discours sur le fait d'utiliser des pronoms personnels indique que la lecture et le développement cognitif permettent en partie d'expliquer les choix référentiels des enfants. Néanmoins, le score en lecture tend à faire baisser la fréquence de ces formes dans les récits alors que le score au test cognitif indique paradoxalement leur augmentation au fil des avancées en catégorisation et conservation. La relation entre la chute du recours aux pronoms personnels et la lecture pourrait s'expliquer par une meilleure prise en compte des contextes d'ALTERNANCE parallèlement au développement des représentations écrites de la langue. Alors que les compétences opératoires de catégorisation et de

conservation pourraient entrainer davantage de conduites consistant à maintenir la focalisation sur une entité et expliquer son effet sur l'augmentation des clitiques en récit.

1.2. Le choix des expressions référentielles en récit : quelles capacités ? quelles difficultés ?

Après avoir repris les grandes tendances observables au sein de nos résultats, nous allons maintenant les discuter à l'aune d'études déjà citées ou non sur le développement linguistique, scolaire et cognitif de l'enfant. Nous commencerons par rappeler en quoi l'évolution des conduites narratives de l'enfant aux âges observés ne se limite pas à une meilleure gestion des paramètres locaux du discours qui s'exercent sur les référents. Nous discuterons davantage l'impact de la littéracie, notamment en ouvrant la discussion sur des études concernant des enfants plus vieux·ieilles et les processus d'écriture. Enfin nous aborderons la question de la flexibilité à recourir à un ensemble de formes et de structures variées en discours à l'aune du développement cognitif et scolaire.

1.2.1. Une meilleure gestion conjointe des paramètres locaux et globaux du discours

La diversité des conduites engendrée par la diversité des supports imagés utilisés, en particulier chez les plus jeunes, montrent que les enfants présentent jusqu'à un âge avancé des difficultés à considérer simultanément tous les paramètres locaux et globaux qui s'exercent sur les référents lors de la production d'un récit. La sensibilité à ces facteurs ne se développe pas de façon successive et linéaire. En effet, on pourrait intuitivement penser que le développement de la référence en récit commence par une sensibilité accrue aux paramètres globaux liés à la présence matérielle et au statut attentionnel des entités dans la situation immédiate. Dans le même ordre d'idées on pourrait croire que se développent ensuite les capacités à gérer les référents selon caractéristiques internes (animé, humain) et leur statut dans l'histoire avant de voir émerger la sensibilité aux paramètres plus locaux du caractère nouveau ou donné en discours. Les conduites observées selon les contextes (première mention, ALTERNANCE et CONTINUITÉ en seconde mention) témoignent au contraire de la capacité à prendre en compte des paramètres locaux complexes assez tôt dans le développement. En retour, la sensibilité aux paramètres globaux continue de s'affiner bien après que la sensibilité au caractère donné ou pas en discours n'apparaisse.

Commençons par l'influence du caractère nouveau ou donné en discours et, le cas échéant, de la position de la dernière mention de l'entité sur la chaîne référentielle au sein de celui-ci sur le choix des formes. Ce paramètre local qui s'exerce de façon très changeante sur les référents en cours de discours constitue probablement la plus fine des capacités de maniement des expressions

référentielles à développer. Plusieurs études concluent à de faibles capacités de l'expression du caractère nouveau en discours chez les enfants jusqu'à 5 ans de par la faible présence de syntagmes nominaux indéfinis dans ce contexte discursif (Hickmann, 2002; Hickmann et al., 2015; Karmiloff-Smith, 1985; Schimke et al., 2020). En adoptant le point de vue opposé sur la fréquence des formes les moins adaptées à l'identification et la catégorisation des référents nécessaires à une première mention, à savoir l'usage de pronoms clitiques, le constat est différent (Bamberg, 1986; De Weck, 1991; Kern, 1997). La capacité à exprimer le caractère nouveau au moyen de formes fortes par opposition aux formes faibles privilégiées en seconde mention s'observe dès 4 ans. En effet, au sein de notre modèle mixte, le facteur « seconde mention » est celui qui apparait comme étant le plus fortement relié au choix des pronoms personnels. De plus, même si on trouve plus fréquemment ces formes pour introduire les référents dans certaines histoires, leur usage n'est jamais majoritaire même chez les plus petits. En revanche, la capacité à exprimer les deux fonctions discursives de maintien et changement lors de l'expression du caractère donné en discours est plus tardive. La narration de certains supports imagés laisse ainsi observer une distinction assez nette entre CONTINUITÉ et ALTERNANCE alors que pour d'autres histoires, les conduites ne varient pas beaucoup selon les deux contextes, et les pronoms clitiques tendent à saturer le récit chez les plus jeunes. Ces phénomènes nous invitent à penser que l'alternance avec un concurrent au niveau discursif est parfois mal identifiée par les enfants au niveau local et ils·elles tendent à les traiter comme si c'était un maintien, en utilisant une forme faible. Néanmoins, les problèmes d'ambiguïté engendrés par ces usages pourraient découler de la sensibilité à d'autres facteurs.

Parmi les facteurs qui peuvent affecter les choix référentiels, les traits caractéristiques inhérents aux référents peuvent expliquer la plus faible prise en compte de l'ALTERNANCE avec un autre référent en discours. Comme chez les adultes le caractère animé des référents entraine plus de reprises pronominales pour ces derniers que pour les entités inanimées (Fukumura & van Gompel, 2011; Vogels, 2014; Vogels et al., 2019). Serratrice (2013) avait également relevé ce phénomène auprès d'enfants dès 3 ans. Mais nos données et leur confrontation avec des études antérieures semblent indiquer une certaine sensibilité au caractère humain parmi les animés. En effet, ces derniers semblent plus souvent pronominalisés, en particulier en début de suivi. C'est vrai pour le personnage du garçon dans *Frog, Where are you?* qui bénéficie d'un nombre plus important de pronominalisations que le chien, malgré leur agentivité équivalente. C'est aussi vrai pour les deux personnages de *La Pierre* qui sont fortement repris au moyen de formes faibles pronominales alors que la concurrence entre Cubitus et le petit poisson lors de la session suivante est beaucoup mieux gérée. Cet écart ne va pas dans le sens des données de la littérature qui constatent toujours moins de formes faibles pronominales dans les histoires avec deux personnages à égalité de statut comme

dans *La Pierre* (Aksu-Koç & Nicolopoulou, 2015; Hickmann, 2002). Seulement, dans ces études les supports expérimentaux mettent en scène des animaux. La plus forte fréquence de noms pour désigner ces entités peut s'expliquer à plusieurs niveaux. D'abord, dans le cas d'animaux d'espèce différentes, la désignation au moyen d'un nom est suffisante pour les distinguer, ce qui n'est pas le cas pour deux enfants comme dans *La Pierre*. Les difficultés à utiliser des formes appropriées pour contraster ces deux référents ont peut-être amené les enfants à recourir davantage à un mode déictique et à utiliser des formes pronominales en conséquence. Aussi, les enfants présentent peut-être plus d'empathie pour les personnages humains, surtout que dans les histoires, ces derniers sont des enfants comme elles·eux. Après tout, l'enfant se saisit des discours narratifs non pas à travers leur structure mais à travers les incidences affectives qu'il véhicule (F. François & Delamotte-Legrand, 2004). Enfin, si les référents humains sont fortement pronominalisés quand ils occupent un rôle majeur dans l'intrigue, c'est moins le cas lorsqu'ils bénéficient de peu d'agentivité (Mcgann & Schwartz, 1988).

On en vient au statut du référent dans l'histoire qui va engendrer des conduites de centration matérialisables par un fort recours aux pronoms personnels sur certains personnages en dépit de leur contexte d'apparition. Cette conduite se retrouve chez l'adulte également mais en moins forte proportion que dans les récits d'enfants (Bamberg, 1986; De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985; Salazar Orvig & De Weck, 2013). Les conduites fortement centrées sur le personnage principal, observables à tous les âges selon les supports, nous forcent, comme Bamberg (1986), à reconsidérer l'existence d'un stade thématique dans la période si réduite des 6-7 ans déterminée par Karmiloff-Smith (1985). Il semblerait plutôt qu'entre 4 et 8 ans, l'enfant appréhende la spécificité des récits à travers des conduites variées fortement influencées en situation par les caractéristiques du stimulus imagé et les conditions de sa production.

Le dernier paramètre global important dans le choix des expressions référentielles en récit réside dans la matérialité des référents dans l'expérience partagée des interlocuteurs·trices. Aussi proches qu'elles puissent être d'une situation quotidienne, il n'en demeure pas moins que les situations dans lesquelles nos données et celles avec lesquelles nous les comparons ont été recueillies, constituent des protocoles expérimentaux. À des fins de standardisation des données et pour pouvoir susciter des conduites narratives chez de jeunes enfants de 4 ans, nous avons utilisé des supports imagés, ce qui confère une matérialité immédiate et visuelle aux référents mobilisés en discours. Dans ce contexte, lors de leur introduction, les référents ne sont certes pas encore donnés en discours mais ils sont pour le moins connus des interlocuteurs·trices. Même dans le cas des recueils expérimentaux où l'enfant raconte à un·e adulte supposée·e naïf·ve qui n'a pas d'accès visuel au

support imagé (Hickmann, 2002), les deux interlocuteurs·trices savent qu'ils·elles sont dans une situation de récit produit à partir d'images matérialisant l'existence des référents. L'expérience partagée avec l'interlocuteur·trice permet ainsi davantage d'appui sur la situation immédiate. En ce sens, la capacité croissante des enfants à privilégier les formes fortes lorsque plusieurs référents sont en concurrence sur le support imagé témoigne de capacités fines à adapter ses choix référentiels aux connaissances partagées avec l'autre. À l'inverse, le recours plus important aux pronoms personnels en introduction quand un seul référent est sur l'image montre qu'ils·elles perçoivent l'absence de concurrence qui s'exerce sur ce référent. On retrouve cette tendance chez l'adulte au sein de l'étude de Fossard et al. (2018) d'ailleurs. Dans l'histoire avec un référent animé sans concurrent, les participant·es se permettent davantage d'introductions au moyen d'un pronom personnel alors que leur interlocuteur·trice a besoin de formes explicites puisqu'il·elle doit reconstituer l'ordre des images (Fossard et al., 2018). Globalement, les adultes s'appuient beaucoup sur le facteur de la perception visuelle dans la proportion de recours à des formes faibles pronominales (Arnold & Griffin, 2007; Fukumura et al., 2010). En ce sens la différence dans les choix référentiels selon la diversité des supports indique que les enfants ont de fines capacités à évaluer l'accessibilité perceptuelle des entités.

Ainsi, tous ces paramètres sont présents d'emblée dans les conduites discursives de l'enfant et à des niveaux parfois assez fins selon les récits à produire et les supports offerts aux enfants (Colozzo & Whitely, 2014, 2015). Le problème de recours à des formes ambigües qu'on relève plus souvent chez les enfants que les adultes lors de la production d'un récit réside en fait dans la capacité à évaluer les paramètres s'appliquant plus fortement à certains moments du discours pour choisir une expression référentielle adaptée.

1.2.2. Les effets de la littéracie en question

Les effets modérés de l'entrée dans la lecture peuvent en partie s'expliquer par la faible expérience de la littéracie chez les enfants de notre corpus. En effet, à la fin du suivi, les enfants les plus vieux·ieilles du groupe 3 ne bénéficiaient que de deux années d'expérience de la lecture, à l'échelle d'un·e individu·e, c'est peu pour le considérer comme lettré·e. En effet, la littéracie revêt des acceptions différentes. À l'échelle des sociétés, elle a un impact sur le genre humain au niveau social, philosophique, éducatif (Ravid & Tolchinsky, 2002). À l'échelle des individus elle concerne les compétences basiques de lecture-écriture, la capacité à acquérir et manipuler un savoir par le biais de textes (Ravid & Tolchinsky, 2002). Parmi ces critères définitoires, les enfants de fin de CE1 sont en général encore loin de maitriser avec aisance cet ensemble de compétences. Si l'entrée dans la lecture a des effets immédiats sur les interactions entre l'oral et l'écrit à des niveaux infra-lexicaux (phonologie, morphologie) dans la stabilisation du système langagier de l'enfant (Sprenger-

Charolles & Colé, 2013), il reste difficile de l'envisager si tôt au niveau pragmatique. Ne serait-ce parce que l'enfant a encore peu d'activités de lecture-écriture relevant du genre narratif à cet âge, en dehors des lectures partagées avec l'adulte. Avec des enfants plus âgé·es de 8-10 ans, davantage expérimentés avec la littéracie et le genre narratif, les interactions entre le niveau de lecture et les capacités pragmatiques pourraient être plus importantes.

En étudiant le développement de la cohésion au moyen de structures syntaxiques complexes de différentes natures dans les récits d'enfants à l'oral et à l'écrit, Gayraud et al. (1999, 2001) obtiennent des résultats mitigés sur les interactions entre l'oral et l'écrit dans les usages jusqu'à l'âge de 10 ans. Dans différentes tâches de récits effectuées selon diverses modalités d'énonciation (orale-écrite, avec-sans support), les enfants de 10 ans montrent plus de sensibilité aux modalités du discours (récit d'expérience personnel ou récit fictif) et à la modalité de production (avec ou sans support dans le cas des récits fictifs) qu'à la modalité écrite ou orale dans le maniement des connecteurs et des subordonnées en récit. La part de subordonnées apportant de la cohésion et de connecteurs structurant linguistiquement le discours varie donc plus d'un mode de discours à l'autre qu'entre le versant oral et écrit alors que les usages adultes montrent de fortes différences entre les usages à l'écrit et à l'oral (Gayraud et al., 1999). Le récit écrit constitue bien sûr une modalité plus complexe pour un enfant de 10 ans du fait de sa plus faible expérience de l'écriture que l'adulte (Berman, 1988; Berman & Ravid, 2008). Mais les écarts que présentent leurs conduites narratives avec celles des adultes montrent que jusqu'à 10 ans, les enfants sont plus sensibles à des facteurs globaux du discours, à savoir le type de discours et la matérialité visuelle des référents sur un support qu'aux contraintes de forme de l'écrit. Néanmoins, à court-terme et dans des tâches nécessitant plus de conscientisation sur la différence de modalité entre l'oral et l'écrit, Gayraud et al. (2001) notent une forte interaction entre l'écrit et l'oral dans le recours à des structures complexes exprimant la cohésion. En effet, en soumettant les enfants de 10 ans à une même tâche de récit à l'oral et à l'écrit, les auteures montrent que le fait de passer d'un récit écrit à un récit oral entraine plus de constructions subordonnées complexes apportant de la cohésion et de la structuration au sein de la narration orale qu'au sein des récits de celles et ceux qui ont d'abord été soumis à la modalité orale avant d'écrire un récit. Ainsi, on relève à court-terme des effets de la langue écrite sur la structuration du discours chez des enfants plus âgé·es mais les effets à long-terme sont plus difficiles à démontrer.

1.2.3. Développement cognitif et flexibilité dans le recours aux formes

On ne peut ainsi ignorer l'incidence du développement cognitif dans la capacité à manier habilement l'ensemble des paramètres inhérents aux référents au sein d'un discours aux contraintes structurelles et mémorielles complexes. L'hypothèse du manque de prise en compte de certains des

paramètres discursif dans certaines circonstances de discours forcent à reconsidérer l'incidence des fonctions exécutives dans les capacités de planification textuelle (Brown-Schmidt, 2009; Garon et al., 2008; Miyake et al., 2000). En effet, les difficultés plus tardives à exprimer le changement de focalisation (ALTERNANCE) en discours par rapport à l'expression du maintien (CONTINUITÉ) révèlent un défaut dans la capacité à actualiser l'information en cours de réalisation de la tâche. De même que la difficulté à dégager les paramètres discursifs s'appliquant le plus fortement sur les référents pour choisir une forme adaptée à la fonction discursive exprimée montre leurs difficultés à inhiber certaines informations pour faire les meilleurs choix dans la réalisation d'une tâche. Enfin, la flexibilité mentale s'avère assez bien représentée dans la diversité des conduites selon les types de support et le niveau de concurrence perçu.

L'ensemble de ces compétences tendent à se développer au cours des années de maternelle (Garon et al., 2008; Houdé, 1992). Mais impliquées dans une tâche complexe pour l'individu·e, elles peuvent s'avérer plus ou moins bien exploitées par celui·celle-ci (Brown-Schmidt, 2009). Enfin, même si elles sont censées être acquises pendant l'âge préscolaire, jusqu'à 6 ans au moins, la mobilisation des trois fonctions exécutives en simultané est davantage source d'erreurs dans la réalisation de la tâche que la mobilisation d'une seule (De Cat, 2015). La production des récits nécessite l'activation simultanée et continue de ces trois fonctions. La réalisation d'une telle tâche, à laquelle s'ajoutent des contraintes mémorielles et structurelles liées à un registre discursif que l'enfant de moins de 8 ans maitrise encore assez mal finalement entraine une charge cognitive importante. La construction de chaînes référentielles détachées de la situation immédiate, à la portée de l'enfant dans d'autres situations d'interaction, s'avère ainsi plus difficile à atteindre au sein d'une telle activité.

2. Conclusion

Nous avons ainsi vu dans le cadre théorique que l'adoption de conduites anaphoriques en récit était parfois montrée comme un idéal à atteindre dans les études expérimentales sur l'acquisition de la référence chez l'enfant (Bamberg, 1986; Hickmann, 2002; Karmiloff-Smith, 1985). Néanmoins, dans les productions orales d'enfants, la notion d'anaphore ne peut être réduite à un strict appui sur la position des antécédents dans le contenu discursif précédent à la manière de la construction des textes écrits et doit pouvoir tenir compte de la question plus large de l'accessibilité et de la gestion de l'attention partagée entre l'enfant et son interlocuteur·trice (Allen et al., 2015; Ariel, 1991; Salazar Orvig et al., 2006, 2010a; Serratrice & Allen, 2015a). De ce point de vue, les enfants font des usages anaphoriques des expressions référentielles tôt dans leur développement mais

peinent à gérer tous les paramètres contextuels lorsqu'il s'agit de faire de même dans des discours monogérés de type récit.

Pour répondre à nos questions de recherche concernant, d'une part, le développement de la sensibilité aux différents paramètres du discours sur le choix des expressions référentielles en récit et, d'autre part, les facteurs influençant l'accroissement de cette sensibilité, nous avons opté pour une approche mixte. La méthode adoptée mêlait ainsi la comparaison de conduites narratives d'enfants d'âges différents sur la base de leur niveau scolaire et le suivi longitudinal sur deux années de ces mêmes enfants. À raison d'une rencontre tous les trois à quatre mois, chaque enfant a produit six récits oraux en cours de suivi à partir de six supports imagés variés en termes de complexité référentielle et de mode de présentation des personnages. Chaque session de rencontre avec l'enfant était complétée d'un test de lecture et trois tests de développement cognitif ont été utilisés, leur passation ayant été répétée une fois en cours de suivi pour mesurer l'évolution d'une année sur l'autre. Il ne s'agissait pas de classer les enfants selon des groupes présupposant de leur niveau de lecture ou de leur niveau de développement cognitif pour le mettre en relation avec les capacités référentielles. L'objectif était plutôt de pouvoir contrôler l'effet du développement cognitif et de l'apprentissage de la lecture au niveau individuel sur l'évolution des conduites dans la période d'âges observés. Ainsi, la mise en relation de scores de performance à des tâches précises avec la variété des conduites discursives observables a pu s'avérer complexe à certains moments de l'analyse. En outre, le choix d'un protocole expérimental avec des supports imagés pour motiver des conduites de récit a pour effet d'apporter une matérialité aux référents dans la situation immédiate qu'il est important de souligner. De fait, ce type de protocole permet à l'enfant de recourir à des modes de référenciation à la fois essentiellement basés sur le contenu discursif, plus caractéristiques de l'anaphore, mais aussi à des modes consistant à s'appuyer sur le partage de la situation immédiate en attirant l'attention de l'adulte sur les référents perçus visuellement sur le support. Ainsi notre protocole permettait d'observer l'évolution dans la construction des chaînes référentielles non seulement via la capacité à adapter l'énonciation à des facteurs situationnels mais aussi à travers les capacités à mieux gérer les fonctions discursives en disjonction avec la situation immédiate.

Commençons par les résultats inhérents aux capacités de discours, sans intégrer les observations sur le développement cognitif et scolaire pour le moment. Les résultats montrent de grandes variétés dans les conduites selon les supports à tous les âges. Cette grande variété indique la sensibilité des enfants à l'ensemble des paramètres du discours qui s'appliquent sur les référents comme nous l'avons souligné dans la discussion générale. Seulement, il semblerait que ce soit dans la gestion conjointe de l'ensemble d'entre eux que les enfants aient plus de mal selon les histoires et les référents mis en scène. Néanmoins, à l'instar des usages adultes, les enfants sont sensibles au

caractère animé et au statut du personnage au sein de l'histoire, ainsi qu'à la distance de la dernière mention dans le choix des expressions référentielles. Le fait est que certains facteurs prennent le pas sur d'autres à certains moments du récit, ce qui fait différer leurs usages de ceux constatés chez les adultes. La spécificité de la référence dans les récits des jeunes enfants de 4-5 ans ne réside donc pas seulement dans le recours à un mode de référence essentiellement déictique, il est marqué globalement par une moins bonne gestion de l'interrelation des paramètres globaux et locaux du discours qui s'appliquent en simultané sur les référents.

L'incidence cognitive du développement des capacités référentielles en récit est confirmée par la mise en relation des résultats aux tests cognitifs avec l'usage de formes potentiellement ambigües dans des contextes de discours précis. En effet, les résultats aux trois tests et leur évolution d'une année sur l'autre montrent une corrélation entre le développement du niveau cognitif et la baisse du recours aux formes pronominales quand un autre référent est candidat à une reprise pronominale à ce moment du discours. La même condition mise en relation avec l'apprentissage de la lecture chez tous les enfants donne des résultats plus mitigés dans le sens où seul l'accroissement du score en décodage de graphèmes et de mots s'avère corrélé à la chute des pronoms personnels potentiellement ambigus, et pas le score de fluence en lecture de texte. Notons qu'il s'agit dans cette étude d'enfants très jeunes du point de vue de la littéracie, jusqu'à 8 ans, les capacités de fluence en lecture-écriture restent assez variables d'un·e enfant à l'autre. Aussi, conséquemment au jeune âge des enfants de l'étude, l'évaluation de la fluence ne concernait que les enfants d'âge scolaire ayant un score suffisant en décodage, ce qui excluait la possibilité de considérer une bonne partie des enfants de la cohorte dans l'analyse. L'explication à la faible pertinence des confrontations entre la fluence en lecture de texte et l'usage des formes pronominales réside peut-être en partie dans le plus faible nombre d'observations possibles. Néanmoins, la confirmation de l'effet du niveau de lecture sur la fréquence des pronoms personnels dans les récits nous invite à continuer d'explorer les liens entre littéracie et développement des conduites discursives, y compris à des âges plus avancés. Étant donné les incidences mémorielles impliquées dans la construction des chaînes de référence en récit, le contrôle du niveau de lecture pourrait également être complété d'un test de compréhension avec des enfants plus grands.

Cette recherche nous invite aussi à explorer davantage l'appropriation du récit oral ou écrit en tant que genre discursif à la structure particulière et son effet sur le maniement des personnages (Berman et al., 1994; Hilaire-Debove & Kern, 2013; Labov & Waletzky, 1967). Pour ce faire, une enquête sur le rapport aux récits et à la lecture d'histoires au niveau individuel pourrait compléter l'analyse des récits d'enfants à partir d'enquêtes auprès des parents ou des enseignant·es. Mais le problème des enquêtes par questionnaires réside dans le manque d'objectivité des répondant·es, en particulier

quand il s'agit d'orienter les parents sur des questionnements relevant de leurs pratiques familiales et éducatives. C'est pourquoi, ce type d'investigation serait à compléter d'une analyse de corpus permettant l'observation effective des modèles de récits offerts aux enfants par les adultes lors de situations d'interaction autour d'un support imagé (Bamberg, 1986; De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014; Vinel, 2014). En effet, en confrontant la spécificité des modèles de récits offerts par les parents à ceux des enfants, nous pourrions encore préciser les réflexions formulées dans les paragraphes précédents en réponse à nos problématiques de recherche. Avec une partie des enfants du présent corpus, nous avons pu compléter le recueil de situations de récits monogérés d'une situation de récit co-construite en dyade parent-enfant pour des recherches ultérieures.

Comme cela a été soulevé à plusieurs reprises au sein du cadre théorique, les conduites narratives de mères en interaction avec leur enfant ne sont pas celles des adultes en situation expérimentale (De Weck et al., 2019; De Weck & Salazar Orvig, 2014). En combinant une analyse des récits monogérés des enfants comme dans la présente étude et l'observation des récits coconstruits en dyade avec les parents pour des histoires présentant des caractéristiques similaires en termes de complexité référentielle (nombre de référents et mode de présentation sur les séquences imagées notamment), les données pourraient offrir un nouveau regard sur les conduites narratives de l'enfant. En effet, on peut se demander si les parents adoptent des modes de référenciation différents lors de la structuration de leur discours quand il s'agit de raconter un livre imagé à ou avec leur enfant selon l'âge de celui·celle-ci. Le mode de récit déictique, qui se retrouve essentiellement chez les plus jeunes enfants, pourrait résulter de l'attitude des parents consistant à régulièrement attirer l'attention des enfants sur le support imagé au moyen de marqueurs déictiques afin de s'assurer que ces derniers·ères restent centré.e.s sur l'activité. Les conduites thématiques pourraient quant à elles émerger plus tard dans les modèles offerts par les parents, alors que les enfants commencent davantage à maîtriser les principes du récit canonique en cours de maternelle. Sachant que les parents, voire les adultes en général, constituent différents profils de narrateurs·trices offrant des modèles variés aux enfants, l'étude des récits offerts par les adultes pourrait constituer une autre piste pour expliquer la variété des conduites chez l'enfant comme l'ont fait (Hassan et al., 2021). Aussi, l'observation d'un corpus de récits coconstruits en dyade parent-enfant permettrait de comparer les conduites de l'enfant en situation de monogestion de la parole, par rapport à la co-construction, plus proche du mode conversationnel. Nécessairement influencé·e par les effets à court-terme de l'étayage de l'adulte comme les questions ouvertes et les demandes de clarification, il serait néanmoins intéressant de pouvoir constater les différences ou au contraire les similitudes dans les choix référentiels des enfants au sein des deux situations de discours pour interroger les effets à long-terme des modèles de récits coconstruits avec les adultes

sur le choix des expressions référentielles par l'enfant. Voilà des perspectives à explorer lors de recherches ultérieures pour offrir une analyse des influences multifactorielles du développement de la référence en récit encore plus fine.

BIBLIOGRAPHIE

Achard, P. (1988). La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ? In N. Catach (Éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*. CNRS.

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (3. éd., 1997). Nathan.

Aksu-Koç, A., & Nicolopoulou, A. (2015). Character reference in young children's narratives : A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua*, *155*, 62-84.

Allen, S. E. M., Hughes, M. E., & Skarabela, B. (2015). The role of cognitive accessibility in children's referential choice. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *The acquisition of reference* (p. 123-153). John Benjamins Publishing Company.

Allen, S. E. M., Skarabela, B., & Hughes, M. (2008). Using corpora to examine discourse effects in syntax. In H. Behrens & H. Behrens (Éds.), *Trends in Language Acquisition Research* (p. 99-137). John Benjamins Publishing Company.

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle* [Thèse de doctorat en lettres]. Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel.

Apothéloz, D., & Pekarek Doehler, S. (2003). Nouvelles perspectives sur la référence : Des approches informationnelles aux approches interactionnelles. *Verbum*, *XXV*(2), 110-136.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story : Ages Two to Seventeen*. University of Chicago Press.

Applebee, A. N. (1979). Children and Stories : Learning the Rules of the Game. *Language Arts*, *56*(6), 641-646.

Ariel, M. (1985). *Givenness marking*. Tel-Aviv University.

Ariel, M. (1991). The function of accessibility in a theory of grammar. *Journal of Pragmatics*, *16*(5), 443-463.

Arnold, J. E. (2010). How Speakers Refer : The Role of Accessibility. *Language and Linguistics Compass*, *4*(4), 187-203.

Arnold, J. E., & Griffin, Z. M. (2007). The effect of additional characters on choice of referring expression : Everyone counts. *Journal of Memory and Language*, *56*(4), 521-536.

Ashby, W. J. (1988). The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left- and right- dislocations in French. *Lingua*, *75*, 203-229.

Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, *24*, 227-284.

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, *67*(1), 1-48.

Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, *11*(4), 469-497.

Berman, R. A. (1997). Narrative Theory and Narrative Development : The Labovian Impact. *Journal of Narrative and Life History*, *7*, 235-244.

Berman, R. A., & Ravid, D. (2008). Analyzing narrative informativeness in speech and writing. In A. Tyler, Y. Kim, & M. Takada (Éds.), *Language in the context of use : Discourse and cognitive approaches to language* (p. 71-92). Mouton de Gruyter.

Berman, R. A., Slobin, D. I., Strömqvist, S., & Verhoeven, L. (Éds.). (1994). *Relating events in narrative*. L. Erlbaum Associates.

Bignasca, T., & Rezzonico, S. (2010). Étayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration. *Langage & pratiques*, *46*, 32-42.

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée*. Ophrys.

Bonnemaison, K. (2018). *Anaphore et référence en production écrite : Étude de textes narratifs d'élèves de 9 à 11 ans, du CE2 au CM2* [Thèse de doctorat en Sciences du Langage]. Université Toulouse-Jean Jaurès.

Botting, N. (2007). The relationship between reading skill and descriptive picture narratives in late-primary age children with a history of language impairment. *Educational and Child Psychology*, *24(4)*, 31-43.

Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness and verbal performance from preschool to fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, *15*(4), 285-308.

Bowey, J. A., & Tunmer, W. E. (1984). Metalinguistic awarness and reading acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt, & M. Herriman (Éds.), *Metalinguistic awareness in children : Theory, research, and implications*. (p. 144-168). Springer.

Briquet-Duhazé, Sophie. (2013). *Entraînement de la conscience phonologique et progrès en lecture d'élèves en grande difficulté*. l'Harmattan.

Brooks, P., & Kempe, V. (2012a). How do children learn to use language? In *Language development* (p. 141-162). Wiley-Blackwell.

Brooks, P., & Kempe, V. (2012b). *Language development*. Wiley-Blackwell.

Brooks, P., & Kempe, V. (2012c). What is the role of literacy in language development? In *Language development* (p. 188-212). Wiley-Blackwell.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.

Brown-Schmidt, S. (2009). The role of executive function in perspective taking during online language comprehension. *Psychonomic Bulletin & Review*, *5*(16), 893-900.

Bruner, J. S. (1982). The Format of language acquisition. *Journal of Semiotics*, *1*(3), 1-16.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler : Situation initiale du tout petit, processus d'acquisition et rôle de l'adulte* (2012 éd.). Retz.

Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (1965e éd.). Gustav Fischer.

Casalis, S., & Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l'acquisition de la litéracie. *Langue française*, *3*(199).

Casalis, S., Mathiot, E., Bécavin, A.-S., & Colé, P. (2003). Conscience morphologique chez des apprentis lecteurs tout-venant et en difficultés. *Silexicales*, *3*, 57-66.

Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, *91*(1), 77-111.

Catach, N. (1973). Que faut-il enytendre par système graphique du français? *Langue Française*, *20*, 30-44.

Catach, N. (1979). Le graphème. *Pratiques*, *25*, 21-32.

Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li (Éd.), *Subject and Topic* (p. 25-55). Academic Press.

Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time : The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.

Charolles, M. (1988a). La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. *Pratiques*, *60*(1), 75-97.

Charolles, M. (1988b). Les plans d'organisation textuelle : Périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, *57*, 3-13.

Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Ophrys.

Charolles, M., & Schnedecker, C. (1993). Coréférence et identité : Le problème des référents évolutifs. *Langages*, *27*(112), 106-126.

Chastain, C. (1975). Reference and Context. In K. Gunderson (Éd.), *Language, Mind and Knowledge* (Vol. 7, p. 194-269). University of Minnesota Press.

Chevrie-Muller, C., Simon, A.-M., & Le Normand, M.-T. (1984). *EPC - Echelle de Développement cognitif*. EAP.

Clancy, P. M. (1997). Discourse motivations for referential choice in Korean acquisition. , 6. In H.-M. Sohn & J. Haig (Éds.), *Japanese/Korean Linguistics: Vol. VI* (p. 639-659). CSLI.

Clark, E. V. (2010). *First language acquisition* (2. ed., 3. printing). Cambridge Univ. Press.

Clark, H. H., & Bangerter, A. (2004). Changing Ideas about Reference. In I. A. Noveck & D. Sperber (Éds.), *Experimental Pragmatics* (p. 25-49). Palgrave Macmillan UK.

Clark, H. H., & Haviland, S. E. (1977). Comprehension and the Given-New Contract. In R. O. Freddle (Éd.), *Discourse production and comprehension* (p. 1-40). Ablex.

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'année Psychologique*, *104*(4), 701-750.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant agé de 6 `a 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.

Colozzo, P., & Whitely, C. (2014). Keeping track of characters : Factors affecting referential adequacy in children's narratives. *First Language*, *2*(34), 155-177.

Colozzo, P., & Whitely, C. (2015). The interplay of referential function and character primacy on referring expressions in children's narratives. *First Language*, *35*(2), 137-162.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC : A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading aloud. *Psychological Review*, *108*(1), 204-256.

Corblin, F. (1985). Les chaînes de référence : Analyse linguistique et traitement automatique. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, *1*, 123-143.

Corblin, F. (1987). *Indéfini, défini et démonstratif : Constructions linguistiques de la référence*. Droz.

Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours : Anaphores et chaînes de référence*. Presses Univ. de Rennes.

Cornish, F. (1986). *Anaphoric relations in English and French : A discourse perspective* (2015e éd.). Routledge.

Cornish, F. (1990). Anaphore pragmatique, référence et modèles du discours. In G. Kleiber & J.-E. Tyvaert (Éds.), *L'anaphore et ses domaines* (p. 81-96). Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique [diff.] Klincksieck.

Cornish, F. (1999). *Anaphora, discourse, and understanding : Evidence from English and French*. Clarendon Press.

Cornish, F. (2010). Anaphora: text-based or discourse dependent? Functionalist VIS. Formalist accounts. *Functions of Language*, *2*(17), 32.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). *What reading does for the mind. American Educator*, (1), 8-15.

Danon-Boileau, L. (1990). Il y a deixis et deixis : Considérations cursives sur les limites du fonctionnement déictique de « le » et du fonctionnement anaphorique de « ce ». In G. Kleiber & J.-E. Tyvaert (Éds.), *L'anaphore et ses domaines* (p. 97-109). Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique [diff.] Klincksieck.

De Cat, C. (2007). *French dislocation : Syntax, interpretation, acquisition*. Oxford University Press Inc.

De Cat, C. (2015). The cognitive underpinnings of referential abilities. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *The acquisition of reference* (p. 263-283). John Benjamins Publishing Company.

De Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Payot.

De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants : Étude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé.

De Weck, G., & Salazar Orvig, A. (2014). Comment des mères racontent-elles une histoire à leur enfant ? Usage des expressions référentielles dans le dialogue mère-enfant. In M. Fossard & M.-J. Béguelin (Éds.), *Nouvelles perspectives sur l'anaphore* (p. 307-357). Peter Lang.

De Weck, G., Salazar-Orvig, A., Rezzonico, S., Vinel, E., & Bernasconi, M. (2019). The impact of the interactional setting on the choice of referring expressions in narratives. *First Language*, *39*(3), 21.

Delahaie, M., Sprenger-Charolles, L., Serniclaes, W., Billard, C., Tichet, J., Pointeau, S., & Vol, S. (2004). Perception catégorielle dans une tâche de discrimination de phonèmes et apprentissage de la lecture : Données longitudinales: 5 à 7 ans. *Revue française de pédagogie*, 91-105.

De Weck, G., & Jullien, S. (2013). How do French-speaking children with specific language impairment first mention a referent in storytelling? Between reference and grammar. *Journal of Pragmatics*, *56*, 70-87. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.05.009

Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, *2*(1), 1-25.

Ducrot, O., & Todorov, C. (Éds.). (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1993e éd.). Ed. du Seuil.

Dupret, C. (2015). *L'importance des habiletés phonologiques dans l'acquisition de la lecture en français et la prévention des difficultés.* [Mémoire en Sciences du Langage]. Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Dupret, C. (2016). *Entrée dans la lecture et évolution des conduites narratives : Analyse pragmatique et grammaticale des récits d'enfants non lecteurs de 5 ans et nouvellement lecteurs de 6 ans* [Mémoire en Sciences du Langage]. Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Dupret, C. (2020). De la mention de l'individu à celle du groupe : Usage des expressions référentielles en fusion et en partition dans les récits d'enfants de 5 à 8 ans. *Discours*, *27*.

Ecalle, J., & Magnan, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : Problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*, *79*, 4-19.

Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod.

Ehlich, E. (1982). Anaphora and Déixis : Same, Similar, or Different? In R. J. Jarvella & W. Klein (Éds.), *Speech, Place and Action* (p. 315-338). John Wiley & Sons.

Elbro, C., Borstrøm, I., & Klint Petersen, D. (1998). Predicting Dyslexia from Kindergarten : The Importance of Distinctness of Phonological Representations of Lexical Items. *Reading Research Quarterly*, *Vol. 33*(N° 1), 36-60.

Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit : Un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, *62*, 65-82.

Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : L'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le language en développement au delà de trois ans* (p. 183-213). Presses universitaires de France.

Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Éds.). (1996). *The handbook of child language* (Reprinted). Blackwell.

Fossard, M., Achim, A. M., Rousier-Vercruyssen, L., Gonzalez, S., Bureau, A., & Champagne-Lavau, M. (2018). Referential Choices in a Collaborative Storytelling Task : Discourse Stages and Referential Complexity Matter. *Frontiers in Psychology*, *9*, 176.

François, D. (1977). Du pré-signe au signe. In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet, & M. Sourdot (Éds.), *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans* (p. 53-89). Larousse.

François, F. (1977). Mise en mots en organisation de l'expérience. In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet, & M. Sourdot (Éds.), *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans* (p. 214-232). Larousse.

François, F., & Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits : Mises en mots et « reste »*. Presses universitaires du Septentrion.

François, F., François, D., Sabeau-Jouannet, E., & Sourdot, M. (Éds.). (1977). *La Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Larousse.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy : Reading the Word and the World.* Taylor & Francis Ltd.

Fukumura, K., & van Gompel, R. P. G. (2010). Choosing anaphoric expressions : Do people take into account likelihood of reference? *Journal of Memory and Language*, *62*(1), 52-66.

Fukumura, K., & van Gompel, R. P. G. (2011). The effect of animacy on the choice of referring expression. *Language and Cognitive Processes*, *26*(10), 1472-1504.

Fukumura, K., van Gompel, R. P. G., & Pickering, M. J. (2010). The use of visual context during the production of referring expressions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *63*(9), 1700-1715.

Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN : Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, *56*.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers : A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, *1*(134), 31-60.

Garrod, S. C., & Sanford, A. J. (1982). The mental representation of discourse in focussed memory system : Implications for the interpretation of anaphoric noun phrases. *Journal of Semantics*, *1*(1), 21-41.

Gayraud, F., Gonnand, S., Kern, S., & Viguié, A. (1999). L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10 ans. *Revue Psychologie et Culture*, *1*, 3-24.

Gayraud, F., Jisa, H., & Viguié, A. (2001). Utilisation des outils cohésifs comme indice de sensibilité au registre : Une étude développementale. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *14*, 3-24.

Givón, T. (1983). *Topic Continuity in Discourse : A quantitative cross-language study* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company.

Givón, T. (1993). Coherence in text, coherence in mind. *Pragmatics & Cognition*, *1*(2), 171-227.

Givón, T. (1995). Coherence in text vs. Coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givón (Éds.), *Coherence in spontaneous text* (p. 59-116). J. Benjamins.

Greenfield, P. M., & Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development*. Academic Press.

Gries, S., & Kootstra, G. (2017). Structural priming within and across languages : A corpus-based perspective. *Bilingualism: Language and Cognition*, *2*(20), 235-250.

Grodner, D., Dalini, M., Pearlstein-Levy, S., & Ward, A. (2012). Factors that contribute to the use of perspective in referent identification. *CUNY 2012*. The City University of New-York conference on human sentence processing, New-York.

Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive Status and the Form of Referring Expressions in Discourse. *Language*, *69*(2), 274.

Gundel, J. K., & Johnson, K. (2013). Children's use of referring expressions in spontaneous discourse : Mplications for theory of mind development. *Journal of Pragmatics*, *1*(56), 43-57.

Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading : Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, *21*(2), 135-169.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English* (2009 éd.). Longman.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1985). *An introduction to functional grammar* (3. ed., 2004). Hodder Education.

Hassan, R., de Weck, G., Rezzonico, S., Salazar-Orvig, A., & Vinel, E. (2021). Variations in adult use of referring expressions during storytelling in different interactional settings. In A. Salazar-Orvig, G. de Weck, R. Hassan, & A. Rialland (Éds.), *The acquisition of referring expressions : A dialogical approach* (p. 234-260). John Benjamins Publishing Company.

Hawkins, J. A. (1978). *Definiteness and Indefiniteness, A Study of Reference and Grammaticcdity Prediction*. Croom Helm.

Hedberg, N. (2000). The Referential Status of Clefts. *Language*, *76*(4), 891-920.

Hendriks, P., Koster, C., & Hoeks, J. C. J. (2014). Referential choice across the lifespan : Why children and elderly adults produce ambiguous pronouns. *Language, Cognition and Neuroscience*, *29*(4), 391-407.

Hesketh, A., Serratrice, L., & Ashworth, R. (2016). Encouraging Use of Subordination in Children's Narratives : A Classroom-Based Priming Study. *Language Learning and Development*, *4*(12), 413-428.

Hickmann, M. (1996). Discours organization and the development of reference to person, space, and time. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Éds.), *The Handbook of Child Language* (p. 194-218). Wiley-Blackwell.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le language en développement au delà de trois ans*. Presses universitaires de France.

Hickmann, M. (2002). *Children's discourse : Person, space and time across languages* (Vol. 98). Cambridge University Press.

Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1995). Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, *15*(45), 277-300.

Hickmann, M., Schimke, S., & Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference : Multifunctionality and linguistic diversity. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *The acquisition of reference* (p. 181-211). John Benjamins Publishing Company.

Hilaire-Debove, G., & Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *ANAE - APPROCHE NEUROPSYCHOLOGIQUE DES APPRENTISSAGES CHEZ L'ENFANT*, 11.

Hosmer, D. W., & Lemeshow, S. (2000). Interpretation of the fitted logistic regression model. In D. W. Hosmer & S. Lemeshow (Éds.), *Applied logistic regression* (p. 47-90). Wiley.

Hothorn, T., & Zeileis, A. (2015). Partykit : A modular toolkit for recursive partytioning in R. *Journal of Machine Learning Research*, *16*, 3905-2909.

Houdé, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif* (2007e éd.). Presses Universitaires de France - PUF.

Houdé, O. (2003). *La psychologie de l'enfant* (2016 (8e éd)). Presses universitaires de France.

Hughes, M. E., & Allen, S. E. M. (2013). The effect of individual discourse-pragmatic features on referential choice in child English. *Journal of Pragmatics*, *56*, 15-30.

Ingold, J., Jullien, S., & De Weck, G. (2005). Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur : Quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *42*, 105-121.

Inkova, O. (Éd.). (2011). *Saillance : Aspects linguistiques et communicatifs de la mise en évidence dans un texte*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (2013 éd., Vol. 1). Les éditions de minuit.

Jaulin-Mannoni, F. (1970a). *Entraînement pré-mathématique progressif, Classes primaires et second degré. Tome 1* (Vol. 1). Editions Sociales Françaises.

Jaulin-Mannoni, F. (1970b). *Entraînement pré-mathématique progressif, Classes primaires et second degré. Tome 2* (Vol. 2). Editions Sociales Françaises.

Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives : A developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, *38*(3), 591-621.

Jisa, H., Chenu, F., Fekete, G., & Omar, H. (2010). Promoting Patients in narrative discourse : A developmental perspective. In M. Kail & M. Hickmann (Éds.), *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems* (p. 161-177). Benjamins.

Jisa, H., & Kern, S. (1998). Relative clauses in French children's narrative texts. *Journal of child language*, *25*(03), 623-652.

Jullien, S. (2008). Constructions syntaxiques et discours : Les introductions de référents dans des narrations produites par des enfants présentant des troubles spécifiques du développement du langage oral et des enfants tout-venant. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, *48*, 7-24.

Jullien, S. (2014). *Syntaxe et Dialogue : Les Configurations syntaxiques impliquant « il y a »* [Thèse de doctorat de Sciences du Langage Linguistique Appliquée]. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, *12*(34), 73-94.

Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference.* Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, *1*(1), 61-85.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access : Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, *23*(2), 95-147.

Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration.* Université Lumière - Lyon 2.

Kidd, E. (2012). Individual differences in syntactic priming in language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, *2*(33), 393-418.

Kleiber, G. (1986). Pour une explication du paradoxe de la reprise immédiate. *Langue française*, *72*(1), 54-79.

Kleiber, G. (1992). Anaphore-Deixis : Deux approches concurrentes. In M.-A. Morel & L. Danon-Boileau (Éds.), *La deixis : Colloque en Sorbonne (8—9 juin 1990)* (1. éd, p. 613-626). PUF.

Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms.* Duculot.

Kleiber, G., & Tyvaert, J.-E. (1990). *L'anaphore et ses domaines.* Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique [diff.] Klincksieck.

Kugler-Lambert, M., & Préneron, C. (2010). Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives. In M. Bergès-Bounes, S. Calmette-Jean, C. Ferron, J.-M. Forget, & C. Rey (Éds.), *L'enfant et les apprentissages malmenés : Quand lire, écrire, compter est un problème* (p. 155-168). Erès.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (11. print). Univ. of Pennsylvania Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis : Oral Versions of Personal Experience. *The Journal of Narrative and Life History*, *7*(1-4), 3-38.

Lacert, P., & Sprenger-Charolles, L. (2001). Spécificité des troubles phonologiques et métaphonologiques dans la dyslexie du développement. *ANAE - APPROCHE NEUROPSYCHOLOGIQUE DES APPRENTISSAGES CHEZ L'ENFANT*, *42*, 73-83.

Lambert, N. (2016). *Les Triplés : Miam-miam!* (Nicole Lambert).

Lambrecht, K. (2001a). A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics*, *39*(3), 463-516.

Lambrecht, K. (2001b). Dislocation. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher, & W. Raible (Éds.), *Language Typology and Language Universals : An International Handbook* (Vol. 2, p. 1050-1078). De Gruyter.

Landragin, F. (2011). Une procédure d'analyse et d'annotation des chaînes de coréférence dans des textes écrits. *Corpus*, *10*, 61-80.

Lemmel, G., Meljac, C., & Denis, M. (1995). Raisonner et ne pas lire : Performances opératoires des enfants non lecteurs. In C. Préneron, C. Meljac, & S. Netchine (Éds.), *Des enfants hors du lire*. Bayard éd. : Éd. INSERM : CTNERHI.

Leroy, M., Mathiot, E., & Morgenstern, A. (2009). Pointing gestures, vocalizations and gaze : Two case studies. In J. Zlatev, M. Andrén, M. Johansson Fack, & C. Lundmark (Éds.), *Studies in language and cognition* (p. 261-275). Studies in Language and Cognition.

Liberman, I. (1973). Segmentation of the Spoken Word and Reading Acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, *XXIII*, 65-77.

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, *18*(2), 201-212.

Liszkowski, U., Albrecht, K., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Infants' visual and auditory communication when a partner is or is not visually attending. *Infant Behavior and Development*, *31*(2), 157-167.

Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). 12- and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others. *Journal of Cognition and Development*, *7*(2), 173-187.

Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, *108*(3),

Lyons, J. (1977). *Semantics. Vol. 2* (Reprint., transferred to digital print). Cambridge Univ. Press.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. (3rd edition) [Computer software]. Lawrence Erlbaum Associates.

MacWhinney, B., & O'Grady, W. (Éds.). (2015). *The handbook of language emergence*. Wiley-Blackwell.

Mandler, J. J., Scribner, S., Cole, M., & DeForest, M. (1980). Cross-cultural invariance in Story Recall. *Child development*, *51*(1), 19-26.

Massaro, D. W. (2017). Reading Aloud to Children : Benefits and Implications for Acquiring Literacy Before Schooling Begins. *The American Journal of Psychology*, *130*(1), 63.

Matthews, D., Butcher, J., Lieven, E., & Tomasello, M. (2012). Two- and Four-Year-Olds Learn to Adapt Referring Expressions to Context : Effects of Distracters and Feedback on Referential Communication. *Topics in Cognitive Science*, *4*(2), 184-210.

Matthews, D., Lieven, E., Theakston, A., & Tomasello, M. (2006). The effect of perceptual availability and prior discourse on young children's choice of referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, *27*(3), 403-422.

Matthews, D., Lieven, E., & Tomasello, M. (2010). What's in a manner of speaking? Children's sensitivity to partner-specific referential precedents. *Developmental Psychology*, *46*(4), 749-760.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers.

Mayer, M. (1975). *One frog too many*. Dial books for young readers.

Mazur-Palandre, A., & Jisa, H. (2012). Introduire et développer l'information : Une acquisition tardive ? *CogniTextes*, *7*.

Mcgann, W., & Schwartz, A. (1988). Main character in children's narratives. *Linguistics*, *26*(2).

Meljac, C., & Lemmel, G. (1999). *UDN-II*. ECPA.

Meljac, C., & Lemmel, G. (2007). *Observer et comprendre la pensée de l'enfant avec l'UDN-II : Clinique piagétienne dans l'examen psychologique*. Dunod.

Milner, J. C. (1982). *Ordres et raisons de langue*. Seuil.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks : A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, *1*(41), 49-100.

Montague, R. (1968). Pragmatics. In R. Klibansky (Éd.), *La Philosophie contemporaine: Vol. III* (p. 102-122). La Nuova Italia.

Morgenstern, A., Leroy, M., & Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant : Origines et fonctions ? *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 1805-1818.

Nashawati, S. (2010). *Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : Noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant*. Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Nitschke, S., Serratrice, L., & Kidd, E. (2014). The effect of linguistic nativeness on structural priming. *comprehension, Language, Cognition and Neuroscience*, *29*(5), 525-542.

Noble, C., Sala, G., Lowe, M., Lingwood, J., Rowland, C. F., Gobet, F., & Pine, J. (2018). *The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills : A Meta-Analysis*.

O'Neill, D. K. (2005). Talking about « New » Information : The Given/New Distinction and Children's Developing Theory of Mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Éds.), *Why Language Matters for Theory of Mind* (p. 84-105). Oxford University.

Parisse, C., & Le Normand, M.-T. L. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, *97*, 10-30.

Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, *30*(6), 937-948.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (2002e éd.). Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1977e éd.). Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant* (1977e éd.). Delachaux & Niestlé.

Piaget, J. (1979). *L'épistémologie génétique*. Presses universitaires de France.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *La psychologie de l'enfant*. Presses universitaires de France.

Pickering, M. J., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences*, *27*(02).

Pickering, M. J., & Garrod, S. (2006). Alignment as the Basis for Successful Communication. *Research on Language and Computation*, *4*(2-3), 203-228.

Piquard-Kipffer, A., & Sprenger-Charolles, L. (2013). Early predictors of future reading skills—Topics in Cognitive Psychology. *L'Année psychologique,* 113(4), 491-521.

Préneron, C., Meljac, C., & Netchine, S. (1995). *Des enfants hors du lire*. Bayard éd. : Éd. INSERM : CTNERHI.

Préneron, C., Salazar Orvig, A., Kugler-Lambert, M., & David, J. (1995). Conduites narratives : Récits d'enfants non lecteurs. In C. Préneron, C. Meljac, & S. Netchine (Éds.), *Des enfants hors du lire*. Bayard éd. : Éd. INSERM : CTNERHI.

Ramus, F. (2003). La dyslexie développementale : Déficit phonologique spécifique ou trouble sensori-moteur global ? *Médecine & enfance*, *23*(4), 255-258.

Raven, J., C. (1981). *PM 47—Matrices Progressives*. EAP.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy : A comprehensive model. *Journal of Child Language*, *29*(02).

Rezzonico, S., Vinel, E., De Weck, G., Hassan, R., & Salagnac, N. (2021). Referring in dialogical narratives : A study on children's use of nouns and pronouns. In A. Salazar-Orvig, G. de Weck, R. Hassan, & A. Rialland (Éds.), *The acquisition of referring expressions : A dialogical approach* (p. 116-139). John Benjamins Publishing Company.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (2011e éd.). PUF.

Rodriguez, B. (1993). *Le Voleur de Poule*. CASTERMAN.

Roth, F. P., Spekman, N. J., & Fye, E. C. (1995). Reference Cohesion in the Oral Narratives of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students. *Learning Disability Quarterly*, *18*(1), 25-40.

Sabeau-Jouannet, E. (1977). Conduite de récit et genèse des relations inter-énoncés. In F. François, D. François, E. Sabeau-Jouannet, & M. Sourdot (Éds.), *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans* (p. 205-213). Larousse.

Salazar Orvig, A., & De Weck, G. (2010). Comment les mères racontent un album avec leur enfant. *Langage & pratiques*, *46*, 17-31.

Salazar Orvig, A., & De Weck, G. (2013). Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit. *ANAE*, *124*, 269-278.

Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A., & Parès, J. (2006). Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? Le cas des pronoms de 3e personne. *Langages*, *40*(163), 10-24.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010a). Dialogical beginnings of anaphora : The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics*, *42*(7), 1842-1865.

Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., & Parès, J. (2010b). Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language*, *30*(3-4), 375-402.

Salazar Orvig, A., & Morgenstern, A. (2015). Acquisition and use of pronouns in a dialogic perspective. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *The acquisition of reference* (p. 155-180). John Benjamins Publishing Company.

Salazar Orvig, A., Préneron, C., & Kugler-Lambert, M. (1995). Conduites métalangagières et non-lecture : L'exemple de la définition de mots. In C. Préneron, C. Meljac, & S. Netchine (Éds.), *Des enfants hors du lire*. Bayard éd. : Éd. INSERM : CTNERHI.

Salazar-Orvig, A., Weck, G. de, Hassan, R., & Rialland, A. (Éds.). (2021). *The acquisition of referring expressions : A dialogical approach*. John Benjamins Publishing Company.

Sandoz, M., Iglesias, K., Achim, A. M., Démonet, J.-F., & Fossard, M. (2020). Referential adjustment during discourse production in Alzheimer's disease. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *42*(7), 1-16.

Savigny, M. (1976). *Tests BAT-ELEM*.

Schimke, S., Colonna, S., & Hickmann, M. (2020). Reference in French and German : A developmental perspective. In N. Gagarina & R. Musan (Éds.), *Referential and relational discourse coherence in adults and children* (De Gruyter, p. 139-170).

Schnedecker, C. (2006). Anaphores prédicatives démonstratives : De la cohésion syntagmatique à la cohérence textuelle. *Corela*, *HS-5*.

Schnedecker, C. (2019). De l'intérêt de la notion de chaîne de référence par rapport à celles d'anaphore et de coréférence. *Cahiers de praxématique*, *72*.

Schnedecker, C. (2021). *Les chaînes de référence en français*. Éditions Ophrys.

Schnedecker, C., & Bianco, M. (1995). Antécédents «dispersés» et référents conjoints ou la construction mentale et la reprise pronominale des entités plurielles. *Sémiotiques*, *8*, 79-108.

Schnedecker, C., & Landragin, F. (2014). Les chaînes de référence : Présentation. *Langages*, *195*(3), 3-22.

Schneider, P., & Hayward, D. (2010). Who Does What to Whom : Introduction of Referents in Children's Storytelling From Pictures. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *41*(4), 459-473.

Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, *4*(96), 523-568.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, *53*(2), 169-186.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill : A five-year longitudinal study. *Child development*, *73*(2), 445-460.

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and Development*, *19*(1), 27-44.

Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. *Applied Psycholinguistics*, *26*(3), 437-462.

Serratrice, L. (2008). The Role of Discourse and Perceptual Cues in the Choice of Referential Expressions in English Preschoolers, School-Age Children, and Adults. *Language Learning and Development*, *4*(4), 309-332.

Serratrice, L. (2013). The role of number of referents and animacy in children's use of pronouns. *Journal of Pragmatics*, *56*, 31-42.

Serratrice, L., & Allen, S. E. M. (2015a). An Overview of the acquisition of reference. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *The acquisition of reference* (p. 1-24). John Benjamins Publishing Company.

Serratrice, L., & Allen, S. E. M. (Éds.). (2015b). *The acquisition of reference*. John Benjamins Publishing Company.

Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2015). The use of reported speech in children's narratives : A priming study. *First Language*, *1*(35), 68-87.

Skarabela, B., & Serratrice, L. (2009). 'The doctor's mother' or 'the mother of the doctor'? : Syntactic priming of possessive noun phrases in English preschoolers. *Proceedings from BUCLD 33*, 1-10.

Song, H., & Fisher, C. (2007). Discourse prominence effects on 2.5-year-old children's interpretation of pronouns. *Lingua*, *117*(11), 1959-1987.

Sprenger-Charolles, L. (1989). Note de synthèse : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés - Approche psycho-linguistique. *Revue française de pédagogie*, *87*(1), 77-106.

Sprenger-Charolles, L. (2012). L'apprentissage de la Lecture dans Les écritures alphabétiques. *L'Information grammaticale*, *133*, 15-21.

Sprenger-Charolles, L., Béchennec, D., & Lacert, P. (1998). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en francais : Résultats d'une étude longitudinale (de la Grande Section de Maternelle en fin de CE1). *Revue française de pédagogie*, 51-67.

Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). *Lire : Lecture et écriture, acquisition et troubles du développement* (1re éd). Presses universitaires de France.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie approche cognitive* (2ème éd). Dunod.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchennec, D., & Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling : A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, *84*(3), 194-217.

Tolchinsky, L., & Rosado, E. (2005). The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish. *Journal of pragmatics*, *37*(2), 209-237.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition* (1. Harvard Univ. Press paperback ed). Harvard Univ. Press.

Veneziano, E. (2015). Théories de l'esprit et acquisition du langage chez le jeune enfant. *Spirale*, *75*(3), 119-136.

Veneziano, E. (2016). The development of narrative discourse in French by 5 to 10 years old children : Some insights from a conversational interaction method. In *Written and Spoken Language Development across the Lifespan* (p. 141-159). Springer.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : Le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Éds.), *Pragmatique et psychologie* (p. 215-236). Presses Universitaires de Nancy.

Veneziano, E., & Hudelot, C. (2009). Explaining Events in Narratives : The Impact of Scaffolding in 4 To 12 Year Old Children. *Psychology of Language and Communication*, *13*(1).

Vinel, E. (2014). *Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Vogels, J. (2014). *Referential choices in language production : The role of accessibility*. Tilburg center for Cognition and Communication (TiCC).

Vogels, J., Krahmer, E., & Maes, A. (2019). Accessibility and reference production : The interplay between linguistic and non-linguistic factors. In J. K. Gundel & B. Abbott (Éds.), *The Oxford Handbook of Reference*. Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1992). *Thought and language* (A. Kozulin, Trad.; 6. print). MIT Press.

Whyte, J. (1981). Language and Reading : A Study of Adult Literacy Students in Northern Ireland. *Journal of Reading*, *24*(7), 595-598.

Willows, D. M., & Ryan, E. B. (1986). The Development of Grammatical Sensitivity and Its Relationship to Early Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, *21*(3), 253.

Yule, G. (1981). New, current and displaced entity reference. *Lingua*, *55*(1), 41-52.

INDEX

accessibilité, 10, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 31, 40, 43, 44, 45, 48, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 89, 112, 126, 143, 157, 175, 183, 191, 199, 200, 202, 210, 212, 218, 221, 223, 237, 238, 243, 256, 281, 284, 289, 295, 297
acquisition, 3, 4, 9, 11, 13, 15, 17, 35, 41, 46, 53, 55, 60, 64, 68, 69, 70, 75, 76, 78, 81, 89, 90, 97, 99, 103, 126, 133, 169, 172, 186, 236, 253, 254, 297, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 313
alternance, 43, 46, 105, 108, 138, 175, 179, 191, 192, 196, 197, 198, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 231, 234, 235, 236, 238, 240, 242, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 291, 292, 293, 297
anaphore, 9, 17, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 63, 71, 72, 134, 194, 195, 224, 225, 241, 242, 243, 244, 297, 298, 301, 304, 308, 311, 312
antécédent, 9, 10, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 61, 65, 75, 76, 133, 135, 136, 138, 139, 189, 191, 192, 193, 199, 200, 201, 202, 204, 211, 214, 219, 222, 225, 226, 228, 231, 232, 235, 238, 244, 246, 247, 248, 249, 256, 258, 272, 273, 276, 279, 283, 297
chaîne référentielle/de référence, 3, 10, 13, 17, 18, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 55, 63, 64, 75, 76, 78, 79, 86, 87, 101, 106, 110, 123, 136, 189, 254, 261, 273, 276, 277, 279, 283, 287, 292, 297, 298, 299, 304, 312
clivée, 30, 134, 145, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 162, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 184, 187, 196, 197, 201, 208, 216, 221, 234, 235, 238, 241, 242, 243, 249, 250, 288, 289, 290
cognitif, 10, 13, 21, 22, 24, 30, 35, 39, 47, 51, 56, 64, 78, 79, 80, 82, 83, 87, 89, 92, 97, 98, 101, 103, 108, 109, 110, 111, 114, 120, 121, 124, 126, 132, 133, 138, 139, 187, 195, 254, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 275, 279, 282, 283, 284, 285, 288, 291, 292, 296, 298, 299, 303, 307
cognition, 89, 303, 309
cohérence, 19, 30, 55, 69, 190, 200, 203, 225, 282, 312
cohésion, 10, 19, 20, 55, 66, 67, 68, 69, 82, 92, 147, 158, 187, 202, 225, 296, 304, 312
concurrence, 3, 10, 11, 24, 28, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 56, 58, 59, 65, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 102, 106, 107, 133, 136, 137, 139, 141, 156, 160, 162, 168, 171, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 186, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 217, 218, 219, 222, 226, 227, 229, 230, 233, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 255, 258, 261, 264, 267, 268, 272, 274, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 295, 297
concurrent, 29, 34, 38, 40, 44, 48, 49, 51, 58, 59, 65, 73, 74, 76, 77, 87, 88, 107, 133, 136, 137, 138, 139, 158, 163, 168, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 202, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 220, 221, 226, 227, 230, 234, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 255, 272, 273, 274, 279, 280, 281, 283, 291, 293, 295
conduites, 3, 11, 12, 35, 53, 55, 57, 60, 63, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 87, 92, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 113, 114, 120, 122, 123, 125, 139, 143, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 173, 174, 177, 181, 186, 187, 192, 196, 197, 205, 208, 209, 212,

220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 237, 238, 245, 249, 250, 258, 261, 263, 264, 267, 269, 272, 274, 276, 277, 282, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 305
contexte, 17, 19, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 47, 53, 57, 58, 59, 65, 67, 73, 74, 75, 76, 85, 86, 126, 133, 138, 143, 147, 148, 149, 158, 159, 167, 168, 190, 191, 192, 193, 195, 198, 200, 201, 203, 205, 206, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 231, 233, 234, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 264, 268, 270, 273, 274, 276, 279 280, 281, 283, 284, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 299
continuité, 21, 33, 35, 40, 43, 46, 50, 53, 56, 61, 62, 65, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 82, 97, 98, 102, 128, 138, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 256, 263, 272, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 290, 292, 293, 297
coréférence, 9, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 44, 45, 53, 63, 69, 71, 73, 74, 75, 77, 81, 86, 87, 92, 137, 189, 191, 193, 197, 202, 203, 225, 253, 309, 312
déictique, *deixis*, 9, 17, 31, 33, 35, 37, 44, 52, 60, 61, 64, 68, 70, 71, 73, 86, 98, 125, 152, 158, 167, 168, 170, 175, 184, 196, 208, 221, 223, 225, 235, 237, 250, 253, 294, 299, 300, 304, 308
développement, 1, 3, 5, 9, 12, 13, 15, 35, 41, 42, 53, 55, 56, 58, 60, 64, 67, 68, 70, 73, 78, 79, 80, 82, 83, 86, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 114, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 138, 139, 144, 159, 161, 167, 169, 171, 172, 176, 181, 182, 186, 187, 197, 219, 220, 222, 223, 224, 228, 234, 237, 251, 253, 254, 255, 258, 264, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 279, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 291, 292, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 312, 313
développemental, 3, 13, 41, 97, 138, 155, 158, 163, 169, 180, 182, 187, 222, 226, 229, 233, 236, 237, 238, 246, 272, 283, 287, 306, 311
discours, 3, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 99, 101, 102, 107, 110, 111, 123, 125, 130, 133, 134, 135, 137, 139, 141, 143, 146, 147, 148, 149, 151, 155, 157, 158, 161, 163, 166, 167, 168, 169, 172, 183, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 198, 199, 200, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 217, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 258, 259, 264, 265, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 304, 307, 308
dislocations, 30, 72, 134, 145, 146, 147, 149, 152, 159, 162, 170, 196, 201, 204, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 247, 249, 255, 290, 301, 304
distance, 10, 21, 24, 25, 44, 47, 48, 59, 75, 136, 138, 189, 191, 203, 225, 238, 299
école, 10, 12, 69, 85, 87, 92, 99, 104, 111, 113, 114, 119, 120, 122, 125, 126, 132, 143, 149, 174, 177, 231, 251, 254
écrit, 12, 13, 18, 22, 30, 38, 41, 56, 66, 68, 69, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 98, 99, 100, 101, 105, 107, 111, 129, 130, 153, 174, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 263, 264, 265, 276, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 305, 309, 337
énoncé, 11, 19, 21, 24, 29, 35, 36, 37, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 57, 60, 65, 66, 71, 72, 75, 76, 77, 85, 81, 86, 88, 90, 91, 92, 102, 104, 106, 111, 120, 127, 128, 129, 133, 135, 136, 138, 146, 147, 148, 149, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 202, 207, 210, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 235, 238, 246, 242, 248, 255, 256, 258, 263, 270, 276, 290, 311, 334, 337, 338
énonciation, 9, 10, 12, 17, 19, 21, 22, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 52, 55, 56, 57, 58, 60, 73, 81, 85, 86, 92, 100, 187, 212, 247, 253, 272, 283, 286, 296, 298, 338
entités, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 58, 59,

60, 61, 62, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 81, 82, 85, 102, 103, 107, 110, 111, 120, 125, 133, 135, 137, 143, 145, 148, 149, 156, 161, 162, 166, 169, 170, 173, 178, 186, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 199, 203, 204, 225, 234, 238, 245, 247, 248, 255, 256, 258, 265, 270, 271, 272, 280, 283, 288, 289, 290, 292, 293, 295, 312, 329
expressions référentielles, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 79, 85, 86, 87, 88, 92, 97, 98, 99, 100, 102, 108, 110, 111,123, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 147, 150, 152, 153, 155, 158, 159, 160, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 173, 174, 177, 181, 182, 186, 187, 189, 190,191, 195, 197, 198, 200, 213, 215, 222, 223, 227, 228, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 246, 248, 251, 253, 255, 261, 262, 264, 273, 274, 284, 285, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 301, 303, 304, 305, 310
focus, 25, 43, 44, 45, 57, 61, 65, 143, 197, 288, 290
fonction, 9, 10, 11, 13, 17, 26, 30, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 81, 87, 88, 89, 91, 97, 99, 111, 119, 120, 130, 133, 134, 135, 136, 138, 144, 148, 151, 159, 172, 179, 181, 189, 190, 191, 192, 193, 212, 214, 215, 216, 223, 225, 231, 232, 237, 240, 241, 245, 247, 248, 250, 254, 255, 263, 264, 273, 290, 293, 297, 298, 307, 310, 330
formes faibles, 10, 20, 21, 42, 45, 47, 50, 65, 67, 73, 75, 144, 156, 158, 163, 168, 181, 192, 200, 202, 207, 208, 209, 243, 245, 248, 250, 290, 291, 293, 295
formes fortes, 10, 20, 21, 22, 30, 36, 48, 50, 51, 58, 60, 65, 67, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 143, 155, 159, 163, 165, 167, 169, 170, 186, 189, 192, 194, 196, 197, 200, 204, 205, 209, 210, 212, 217, 219, 223, 226, 229, 231, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 288, 289, 290, 293, 295
fusion, 29, 30, 32, 41, 137, 200, 215, 240, 305
genre discursif, 22, 30, 42, 64, 69, 87, 150, 299
interaction, 11, 21, 36, 45, 55, 56, 60, 62, 68, 69, 83, 97, 107, 108, 124, 125, 126, 129, 244, 249, 252, 258, 272, 273, 276, 277, 279, 280, 295, 296, 297, 300, 306, 313
lecture, 12, 68, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 108, 109, 111, 113, 115, 117, 118, 120, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 138, 139, 174, 187, 215, 218, 228, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 275, 276, 279, 281, 282, 283, 284, 291, 295, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 311, 312, 313, 321, 339
lexical 12, 23, 24, 25, 26, 30, 38, 39, 42, 49, 50, 57, 61, 62, 79, 81, 82, 83, 101, 106, 127, 135, 276, 295
littéracie, 84, 85, 87, 99, 101, 139, 174, 228, 256, 258, 259, 264, 284, 288, 292, 295, 299
longitudinal, 13, 97, 98, 99, 101, 106, 111, 113, 118, 123, 124, 138, 139, 143, 169, 172, 181, 182, 187, 191, 223, 224, 226, 233, 237, 250, 251, 289, 290, 298, 304, 312, 313
mention, 9, 10, 11, 13, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 58, 59, 61, 63, 65, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 115, 120, 125, 134, 135, 136, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 232, 234, 235, 238, 239, 242, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 256, 270, 272, 273, 274, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 288, 289, 290, 291, 292, 299, 304, 321, 305, 330, 338, 341, 342, 343
narration, 13, 64, 67, 68, 70, 71, 73, 75, 80, 87, 111, 114, 123, 165, 200, 203, 241, 259, 293, 296, 302, 308
nom, nominal 9, 10, 12, 13, 20, 21, 22, 25, 27, 33, 36, 38, 39, 41, 44, 45, 48, 50, 60, 61, 63, 65, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 84, 106, 114, 126, 133, 134, 135, 136, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 185, 186, 189, 194, 196, 197, 199, 200, 204, 210, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 259, 264, 288, 289, 293, 294

oral, 12, 13, 17, 30, 31, 32, 38, 41, 44, 58, 63, 66, 68, 69, 70, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 101, 104, 126, 129, 149, 183, 252, 253, 254, 258, 259, 276, 295, 296, 297, 298, 299, 304, 307, 308
paramètres globaux, 19, 37, 51, 67, 74, 186, 283, 284, 285, 292, 294, 299
paramètres locaux, 19, 20, 28, 37, 41, 49, 52, 76, 77, 199, 231, 251, 253, 283, 285, 288, 292
partition, 29, 32, 137, 200, 263, 277, 278, 280, 283, 305
pointage, 12, 33, 37, 57, 61, 71, 125, 127, 145, 218, 221, 225, 235, 248, 310
pointer, 44, 56, 65, 121, 128, 129, 136, 146, 171, 176, 190, 207, 221, 227, 240, 285, 287
pragmatique, 3, 5, 12, 17, 20, 21, 25, 70, 79, 81, 83, 85, 86, 87, 101, 134, 150, 151, 155, 159, 166, 172, 235, 249, 258, 259, 296, 304, 305, 313
préscolaire, 12, 53, 55, 62, 63, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 89, 90, 91, 92, 98, 109, 144, 148, 149, 153, 154, 158, 160, 162, 166, 174, 183, 187, 204, 207, 221, 228, 244, 251, 253, 254, 256, 258, 263, 268, 269, 271, 273, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 297, 312
pronom, pronominal 10, 11, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 103, 105, 106, 107, 130, 134, 136, 143, 145, 146, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 165, 167, 168, 170, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 289, 290, 293, 294, 295, 299, 308, 310, 311, 312
protocole, 13, 36, 43, 62, 73, 77, 81, 91, 95, 97, 99, 100, 102, 108, 109, 111, 113, 114, 120, 121, 123, 124, 151, 157, 167, 183, 186, 210, 222, 225, 237, 243, 287, 294, 298
proximité, 10, 13, 20, 21, 23, 24, 25, 40, 41, 49, 57, 72, 75, 135, 136, 138, 149, 163, 191, 192, 202, 203, 231, 235, 256
récit, 10, 11, 13, 17, 18, 22, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 87, 88, 89, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 126, 129, 130, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 272, 276, 277, 279, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 305, 307, 311
référence, 1, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 26, 27, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 87, 89, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 108, 109, 110, 111, 123, 124, 143, 148, 153, 156, 157, 161, 167, 182, 187, 195, 196, 198, 201, 203, 208, 222, 223, 224, 228, 232, 237, 240, 244, 253, 255, 258, 261, 264, 266, 270, 272, 285, 287, 289, 292, 297, 299, 301, 302, 303, 304
référent, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 88, 89, 92, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 233, 234, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 250, 251, 253, 254, 256,

258, 259, 261, 262, 263, 264, 268, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 303, 307, 308, 312
référer, 3, 10, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 31, 37, 48, 56, 57, 60, 61, 64, 65, 71, 74, 75, 80, 87, 110, 129, 133, 150, 184, 201, 202, 206, 208, 213, 220, 258, 263
reprises, 10, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 47, 49, 50, 58, 61, 63, 66, 69, 71, 75, 76, 82, 88, 92, 103, 113, 120, 129, 134, 136, 152, 159, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 202, 207, 208, 209, 212, 215, 216, 218, 220, 221, 222, 238, 246, 247, 255, 256, 258, 263, 270, 276, 283, 290, 293, 299, 300, 304, 308, 312
saillance, 21, 24, 33, 37, 42, 44, 45, 52, 59, 65, 186, 231, 284
saillant, 21, 23, 29, 40, 61, 67, 72
scolaire, 10, 12, 67, 69, 78, 80, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 105, 108, 109, 111, 113, 114, 119, 120, 121, 124, 125, 131, 132, 133, 138, 139, 144, 149, 151, 153, 155, 159, 164, 165, 175, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 198, 205, 210, 213, 223, 228, 231, 233, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 263, 264, 265, 266, 268, 272, 273, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 287, 288, 289, 291, 292, 298, 299, 313
sémantique, 11, 19, 21, 24, 30, 40, 42, 49, 51, 76, 77, 79, 106, 135, 158, 168, 172, 186, 190, 213, 218, 258, 270, 338
stratégie, 52, 56, 60, 71, 72, 73, 87, 102, 104, 158, 184, 187, 200, 208, 211, 216, 220, 224, 225, 234, 237, 243, 250, 256
textualisation, 184, 187
textualiste, 31, 32, 44, 63
textuelle, 13, 52, 147, 237, 297, 301, 303, 312
thématique, 33, 50, 53, 70, 71, 72, 73, 98, 102, 168, 184, 206, 208, 211, 216, 220, 233, 234, 237, 250, 256, 287, 290, 294, 300
transversal, 98, 139, 143, 144, 168, 180, 182, 186, 191, 192, 232, 250, 251, 256
usage, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 100, 101, 123, 127, 133, 134, 135, 139, 143, 145, 147, 148, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 200, 204, 205, 205, 209, 211, 213, 214, 216, 219, 221, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 283, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 293, 296, 297, 298, 299, 313
verbe, 21, 40, 75, 106, 130, 135, 138, 147, 190, 191, 193, 200, 202

ANNEXES

Annexe I Histoires

Annexe II Listes de référents

Annexe III Conventions de transcription

Annexe IV Test de lecture – BAT-ELEM A (Savigny, 1976)

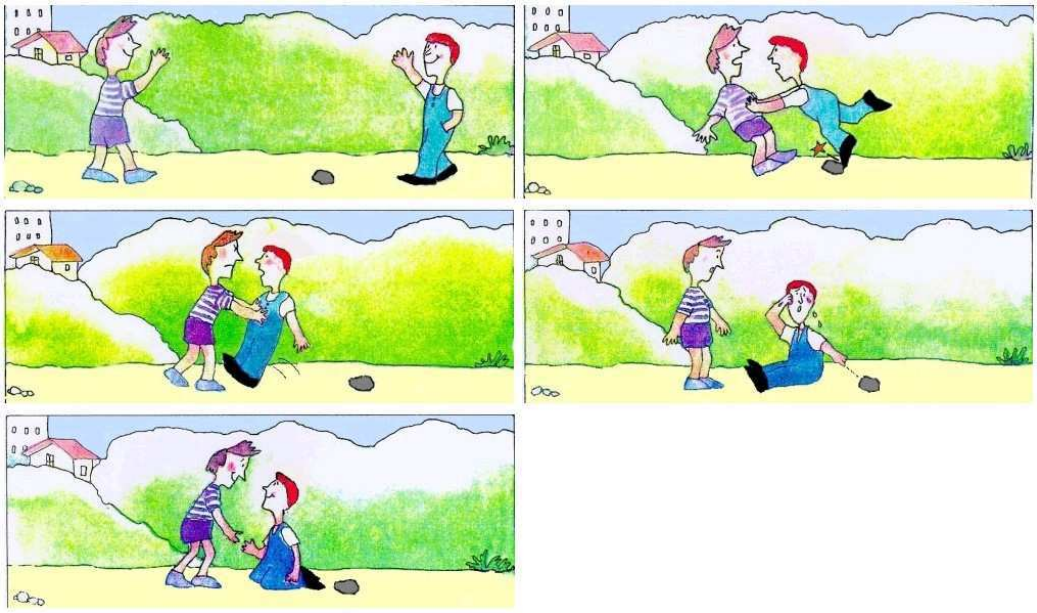
Annexe V Totaux des formes analysées en première et seconde mention

Annexe VI Formulaire de consentement parental pour participer à l'étude

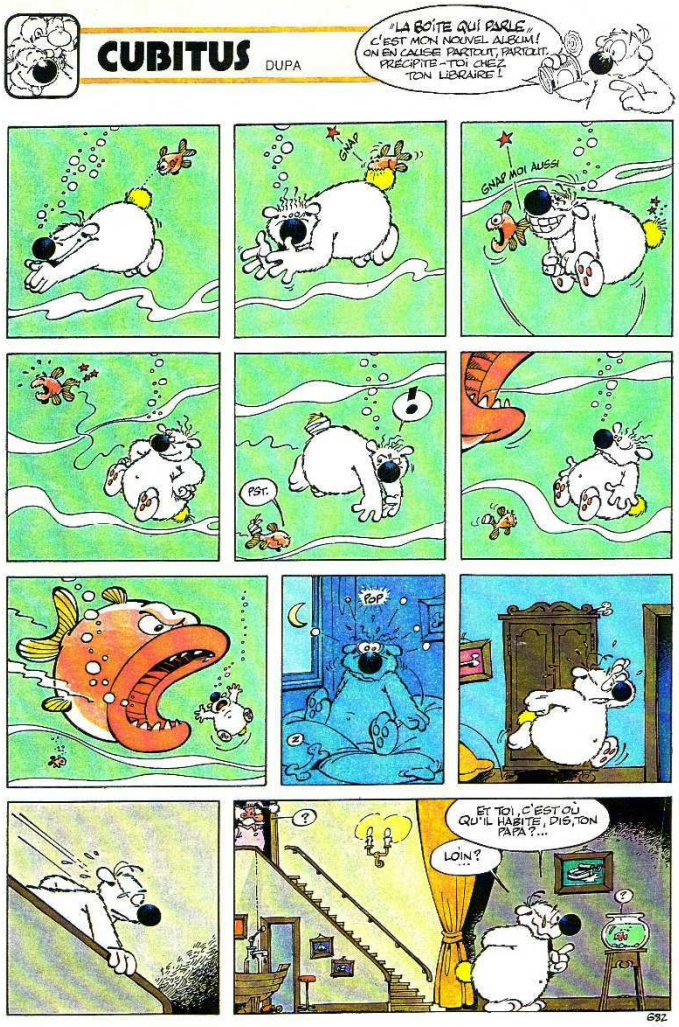
Annexe I Histoires

1. Mayer, M. (1969). Frog, where are you? Dial Books for Young Readers.

2. *La Pierre*



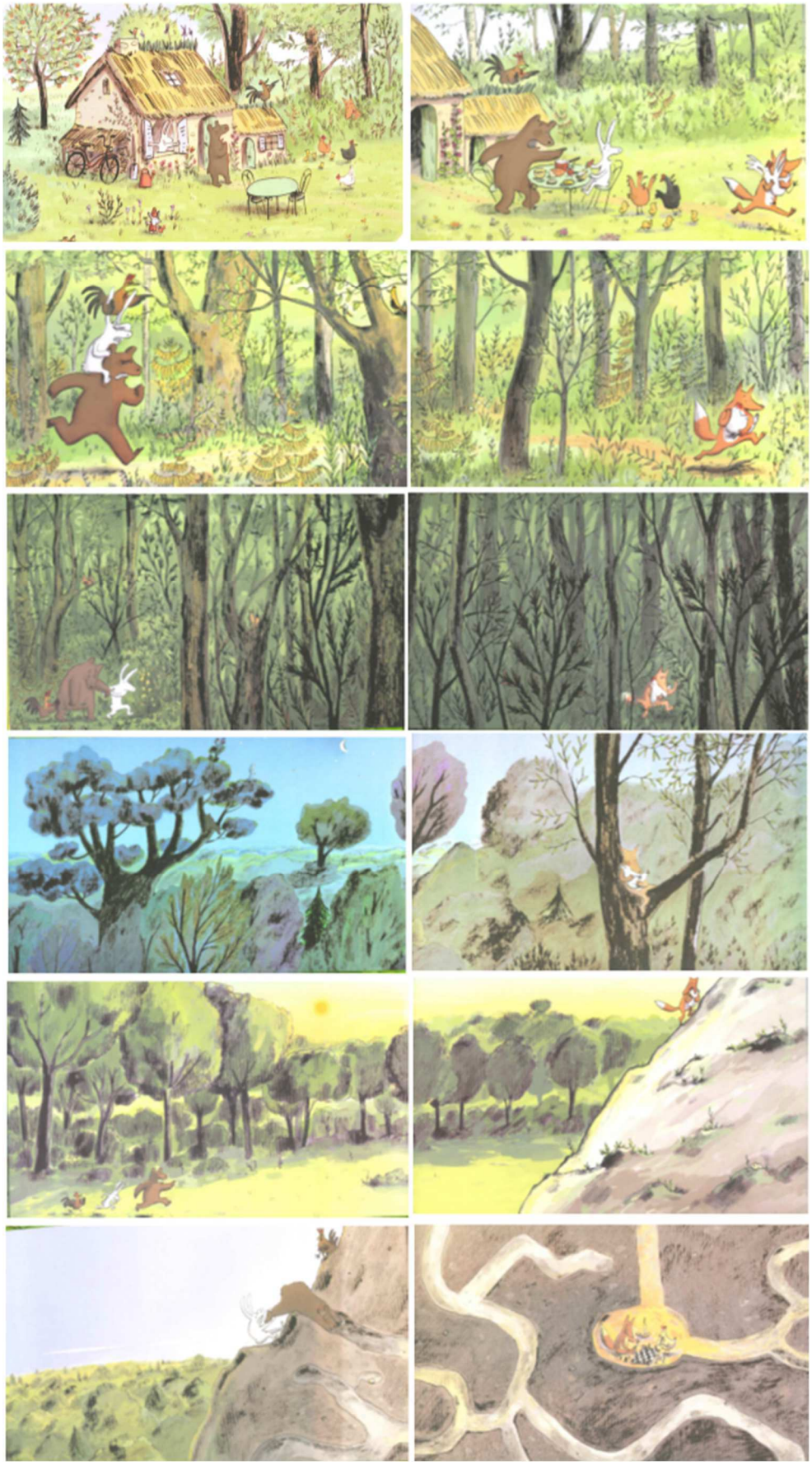
3. *Cubitus,* Dupa



4. Mayer, M. (1975). One frog too many. Dial books for young readers.

5. Lambert, N. (2016). Les Triplés : Miam-miam! (Nicole Lambert).

6. Rodriguez, B. (1993). Le Voleur de Poule. CASTERMAN.



Annexe II Listes de référents

Statuts :

- Personnage principal : **HERO**
- Personnage secondaire : **PSEC**
- Combo personnages secondaires & principaux : **HSEC**
- Objet concret et matériel : **OBJE**
- Autre type d'entité concrète (référent unique) : **ENTA**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
		Frog Where are you ?	
Evasion de la grenouille	I et II	**GARCON1**	**HERO**
		CHIEN1	**HERO**
		GRENOUILLE1	**PSEC**
		Chien + Garçon = **GARCONCHIEN1**	**HERO**
		Chien + Garçon + Grenouille = **GARCONCHIENGRENOUILLE1**	**HSEC**
		BOCAL1	**OBJE**
		LIT1	**OBJE**
		BOTTES1	**OBJE**
		LUNE1 (ou **NUIT1**)	**ENTA**
		FENETRE1	**OBJE**
		HABITS3 pour les vêtements de l'enfant par terre	**OBJE**
		CHAMBRE1	**ENTA**
		CHAUSSONS1	**OBJE**
		TABOURET2	**OBJE**
Premières recherches	III à V	**PYJAMA1**	**OBJE**
		MAISON1	**ENTA**
		FORET1 (même si l'enfant n'utilise pas le terme forêt mais évoque la présence d'arbres)	**ENTA**
		RUCHE1	**OBJE**
		ABEILLES1 (si sous-groupe parmi les abeilles : **ABEILLES1/ABEILLES2** puis revenir à **ABEILLES1** si regroupées**)**	**PSEC**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
La taupe, les abeilles et le hibou	VI à IX	Arbre de la ruche = **PETITARBRE1** **TERRIER1** **RONGEUR1** Gros arbre dans lequel grimpe l'enfant = **ARBRE4** Trou dans l'arbre = **CAVITE1** **HIBOU1** **HIBOU1NR→** si HIBOU1 non reconnu sur la page de droite (idem pour tous les ref non reconnus) **ROCHER1**	**OBJE** **OBJE** **PSEC** **OBJE** **OBJE** **PSEC** **PSEC** **OBJE**
Cerf et chute dans la mare	X à XIII	**CERF1** **BOISCERF1** (ou si mention de la tête du cerf) **FALAISE1** **MARE1** (y compris mention de l'eau) **TRONCARBRE1** pour le troc d'arbre mort **FLEURSAQUA1** pour les roseaux et les nénuphars	**PSEC** **OBJE** **ENTA** **ENTA** **OBJE** **OBJE**
Retrouvailles avec la grenouille	XIV et XV	Couple de grenouilles = **GRENOUILLE2** (si l'enfant dit « il a retrouvé sa grenouille » en évoquant la page avec les deux grenouilles, on utilise le code **GRENOUILLE1**) Bébés grenouilles = **GRENOUILLE3** Une grenouille prise à part (différente de **GRENOUILLE1**) = **GRENOUILLE4, GRENOUILLE5, GRENOUILLE6**, etc. en fonction du nombre de grenouilles mentionnées à part) Pour parler de toute la famille grenouilles en dehors de celle de l'enfant = **GRENOUILLE10** (*cf.* séq. XVIII, page de droite) Pour parler de la grenouille de l'enfant + une autre grenouille = **GRENOUILLE12 GRENOUILLE13 GRENOUILLE110**, etc.	**PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC**
One Frog too many			

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
Cadeau et première altercation	I à IV	Enfant héros = **GARCON2**	**HERO**
		CHIEN2	**PSEC**
		Chien + Garçon = **GARCONCHIEN2**	**HSEC**
		Grosse grenouille = **GRGRENOUILLE1**	**PSEC**
		Petite grenouille = **PTGRENOUILLE1**	**PSEC**
		Les deux grenouilles = **GRPTGRENOUILLE1**	**PSEC**
		TORTUE1	**PSEC**
		Chien + Garçon + Grenouilles + tortue = **GARCONANIMAUX1**	**HSEC**
		Si tous les animaux sauf le garçon = **ANIMAUX1**	**HSEC**
		Animaux (sans la petite grenouille dans le cadeau) = **ANIMAUX2**	**HSEC**
		GARCON + ANIMAUX2 **= GARCONANIMAUX2**	**HSEC**
		Garçon + Grenouilles = **GARCONGRPTGRENOUILLE1** (même logique si une seule des deux grenouilles est mentionnée avec le garçon)	**HSEC**
		Garçon+tortue+chien = **GARCONCHIENTORTUE1**	**HSEC**
		Garçon + Tortue = **GARCONTORTUE1**	**HSEC**
		CADEAU1	**OBJE**
		ETIQUETTE1	**OBJE**
		PATTEPTGRENOUILLE1	**ENTA**
Départ et punition	V à VII	**FORET2**	**ENTA**
		CHAPEAUPAPIER1 pour le chapeau en papier sur la tête du garçon	**OBJE**
		EPEE1	**OBJE**
		Tortue & les deux grenouilles = **TORTUEGRPTGRENOUILLE1**	**HSEC**
		Garçon+tortue+chien+petite grenouille = **GARCONANIMAUX3**	**HSEC**
		RADEAU1	**OBJE**
		Eau = **MARE2**	**ENTA**
		BATONRAME1	**OBJE**
Radeau : nouvelle altercation	VIII à X	**PLOUF1** pour la chute de la petite grenouille dans l'eau	**ENTA**
Recherches et retour tristes à la maison	XI et XII	**TRONCARBRE2** pour le tronc d'arbre mort où cherche la tortue	**OBJE**
		SOUCHE1 = arbre mort avec l'araignée	**OBJE**
		BRANCHE2 = branche sur laquelle se trouve la grosse grenouille	**OBJE**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
		INSECTE1 pour l'abeille qui vole en haut de la page **ARAIGNEE1** pour l'araignée dans l'arbre mort Roseaux et/ou nénuphars = **FLEURSAQUA2**	**PSEC** **PSEC** **OBJE**
Retour de la grenouille et réconciliation	XIII à XV	**CHAMBRE2** **LIT2** **FENETRE2** **TETEGRGRENOUILLE1** Chien + Tortue = **CHIENTORTUE1** Tortue + Grenouille = **TORTUEGRGRENOUILLE1**	**ENTA** **OBJE** **OBJE** **ENTA** **PSEC** **PSEC**
		Cubitus	
Baignade : morsures avec le petit poisson	I à IV	**CUBITUS1** Petit poisson = **PTPOISSON1** **EAU1** **BULLES1** Cubitus + Petit poisson = **CUBI-PTPOIS1** **QUEUECUBITUS1** **QUEUEPTPOISSON1** Bandage sur la queue de Cubitus = **PANSEMENT1** Bandage sur la queue du petit poisson = **PANSEMENT2**	**HERO** **PSEC** **ENTA** **OBJE** **HSEC** **ENTA** **ENTA** **OBJE** **OBJE**
Arrivée du gros poisson	V à VII	**GRPOISSON1** (si le gros poisson n'est pas mentionné comme nouveau mais comme le petit poisson métamorphosé : **PTPOISSON1**) **BOUCHEGRPOISSON1**	**PSEC** **ENTA**
Réveil et descente de l'escalier	VIII à X	**NUIT4** **LIT3** **OS1** **ARMOIRE1** **ESCALIER1**	**ENTA** **OBJE** **OBJE** **OBJE** **ENTA**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
Discussion avec le poisson	XI	**BOCAL2** **POISSONROUGE1** (sauf si mentionné comme un poisson du rêve) **MONSIEUR1**	**OBJE** **PSEC** **PSEC**
		Le Voleur de Poule	
Vol de la poule et début de poursuite	I et II	**MAISON2** **VELO1** **VOLETS1** **JARDIN1** **BUISSON1** pour les buissons où le renard se cache **TABLE1** **FORET3** **LAPIN1** **OURS1** **COQ1** **POULE1** pour la poule blanche **POULE2** pour la poule rousse **POULE3** pour la poule noire **POULE4** pour les trois poules ensemble **POUSSINS1** pour les poussins **POULE5** pour les poules + leurs poussins **COQPOULE4** pour toutes les poules + le coq **COQPOULE5** pour poules+poussins+coq Combinaison de tous ces animaux : **ANIMAUX4** **RENARD1** Si combinaison des deux **RENARDPOULE1** Combinaison des 3 animaux ours, lapin, coq = **GROUPEANIMAUX1** **OURSLAPIN1** **OURSCOQ1** **LAPINCOQ1** **TORTUE2** (tortue dans la forêt page 2) **OISEAU1** (oiseau jaune page 2)	**ENTA** **OBJE** **OBJE** **ENTA** **OBJE** **OBJE** **ENTA** **PSEC** **HERO** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC** **HSEC** **HERO** **HSEC** **HSEC** **HSEC** **HSEC** **PSEC** **PSEC** **PSEC**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
Nuit dans les bois	III et IV	**NUIT2**	**ENTA**
		ECUREUIL1 – ECUREUIL2 – ECUREUIL12	**PSEC**
		LUNE2	**ENTA**
		ARBRE5 = arbre où dorment l'ours, le coq et le lapin	**OBJE**
		ARBRE6 = arbre où dorment le renard et la poule	**OBJE**
		ARBRE56 si les deux arbres sont mentionnés dans une même ER	**OBJE**
Terrier	V à VII	**JOUR1** (correspond aussi à l'ER *matin* dans des énoncé type « là c'est le matin »)	**ENTA**
		COLLINE1	**ENTA**
		GALERIES1	**OBJE**
		TERRIER2	**OBJE**
		ECHECS1 pour le jeu d'échecs	**OBJE**
		BOUGIE1	**OBJE**
		NUIT3	**ENTA**
		LUNE2	**ENTA**
		FEU1	**OBJE**
- Bateau	VIII à X	**JOUR2**	**ENTA**
		BARQUE1	**OBJE**
		MER1	**ENTA**
		PLAGE1	**ENTA**
		MOUETTES1	**PSEC**
		VAGUES1	**ENTA**
		BATONRAME2	**OBJE**
		LUNETTESDESOLEIL1	**OBJE**
		DAUPHIN1 – BANCPOISSON1	**PSEC**
		PLAGE2	**ENTA**
		MAISONRENARD1 pour la maison dans un arbre	**ENTA**
		TRACES2	**OBJE**

Macro-séquences	Image (db-page)	Référents	Statut
Réconciliation et adieux	XI et XII	**PORTE1** **BATON2** **TAPIS1** **CHEMINEE1** **RENARDPOULE+GROUPE1** **CHOCOLATCHAUD1** pour ce qu'ils boivent tous ensemble autour du feu même si mentionné comme « soupe » ou « prendre l'apéro »… **CRABE1** **MOUETTE2**	**OBJE** **OBJE** **OBJE** **OBJE** **HSEC** **OBJE** **PSEC** **PSEC**
		Les Triplés	
Réflexion face au frigo	I	**GARCONJAUNE1** pour le triplé habillé en jaune **FRIGO1** **CUISINE1**	**HERO** **OBJE** **ENTA**
Escalade	II et III	**FILLE1** **GJAUNEFILLE1** si regroupée avec le garçon **GARCONVERT1** pour le triplé en vert **GVERTFILLE1** si regroupé avec la fille **JVGARCONS1** **PORTEFRIGO1** pour la porte du frigo ou la poignée	**PSEC** **HSEC** **PSEC** **PSEC** **HSEC** **OBJE**
Réussite : dégustation de glaces	IV à VI	**GLACES1** **CONGELATEUR1** **TRIPLES1** pour parler des 3 enfants	**OBJE** **OBJE** **HSEC**
		la Pierre	
Unité de séquence	I à V	**SHORT1** pour le garçon en violet **SALOPETTE1** pour le garçon en salopette SHORT1+SALOPETTE1 = **ENFANTS1** **PIERRE1** pour le caillou	**HERO** **HERO** **HERO** **OBJE**

Annexe III Conventions de transcription

Des informations de trois types sont contenues dans une transcription :

- Des informations sur l'enregistrement : les métadonnées (les en-têtes)
- La transcription écrite des tours de parole au format orthographique (les lignes principales)
- Des indications portant sur les lignes principales (les lignes dépendantes)

1. Les en-têtes

Se trouvent en début de transcription, correspondent à toutes les lignes qui commencent par @. Dans le corpus de la présente étude, les lignes utilisées sont les suivantes

@Begin Ligne obligatoire en début de transcription
@Languages: Langue utilisée (fra pour français)
@Participants: Liste des participant.e.s à l'échange
@ID: détail de l'identité des différent.e.s participant.e.s (une ligne ID par participant.e°
@Media: Nom du fichier vidéo
@Location: Lieu de l'enregistrement
@Situation: Description de la situation initiale
@Comment: Commentaires éventuels sur le déroulement de l'enrigistrement (ligne d'en-tête facultative)
[TRANSCRIPTION DES TOURS DE PAROLE]
@End Ligne obligatoire en fin de transcription

2. Les lignes principales

Précédées d'un * suivi des initiales du.de la participant.e tel qu'il.elle a été identifié.e dans les lignes d'en-tête (par exemple *OBS pour l'observatrice/expérimentatrice). La transcription suit le format orthographique, cela dit quelques codes ont pu être insérés pour donner des précisions sur le tour de parole.

2.1. Marqueurs de début d'énoncés

+, énoncé complétant un énoncé précédent produit par le même locuteur.

++ énoncé complétant un énoncé précédent produit par un autre interlocuteur.

+< chevauchement avec la prise de parole de l'interlocuteur.trice qui précède

2.2. Marqueurs de fin d'énoncés

. énoncé affirmatif

? énoncé interrogatif

! énoncé exclamatif

+… Énoncé en suspend

+..? Question en suspend

+//. Auto-interruption spontanée du.de la locuteur.trice pour parler d'autre chose.

+/. Interruption par quelqu'un d'autre

2.3. Autres codes au sein des lignes principales

xxx production non intelligible

yyy production non intelligible mais dont une transcription phonétique est possible

(l) les élisions apparaissent entre parenthèses

[/] répétition simple

[//] répétition avec reformulation syntaxique

[///] répétition avec reformulation sémantique

[=!] modalité d'énonciation du mot ou de la partie entre <> qui précède : <ben non> [=! rit] !

[=?] Transcription alternative

(.) pause ou hésitation

@l mention de la lettre de l'alphabet (fait suite à la lettre) : i(l) s(e) met comme un t@l

@c mot inventé (fait suite au mot)

0 expression non-verbale (mimique, geste) : 0 [=! hoche la tête]

3. Lignes dépendantes

Les lignes dépendantes commencent par % et font systématiquement suite à une ligne principale sur laquelle elles donnent des précisions.

%act: geste ou action du.de la locuteur.trice

%com: commentaire décrivant l'échange, le comportement des interlocuteurs.trices ou les incertitudes dans la transcription

%sit: description d'un phénomène extérieur au comportement des interlocuteurs.trices

%pho: transcription phonétique en cas d'énoncés inintelligible (yyy) ou de transcription incertaine

Annexe IV Test de lecture – BAT-ELEM A (Savigny, 1976)

BAT-ELEM A

Test de LECTURE pour les élèves des C. P. et C. E.

1. i - o - u - é - bi - ra - né - ou - oi - fin - car - seu - chou - blon - ver - grau - millet - rail - poin - yon -

2. bébé a vu mimi le petit chat. mimi est à côté de la porte, il joue avec la souris. il miaule et montre ses dents blanches, son œil pétille. papa ouvre la porte. hop ! la souris coquine s'est enfuie.

3. Pauvre chaton ! Voyez-le : vexé il tourne en rond dans la cuisine à la recherche de souricette. Puis il frotte son doux flanc au pied d'une chaise basse. Bébé l'appelle : "Viens, mignon Petit-gris". Minet s'approche en ronronnant. Bébé caresse son poil soyeux.

Tous droits de reproduction réservés. — R. LE BRUN - Caen.

Annexe V Totaux des formes analysées en première et seconde mentions

GROUPE/ SESSION	TESTCOG (moy)	LECDECO (moy)	LECFLU (moy)	AUTPRO	CLIV	DISLO	NOM	PROPERS	TOTAL
GROUPE1		**3,76**		**3,94%**	**6,15%**	**10,21%**	**74,05%**	**5,66%**	**813**
S1	12,97	1,96		7,69%	2,71%	9,05%	79,19%	1,36%	221
S2	2,27	2,57		0,00%	17,86%	10,71%	25,00%	46,43%	28
S3	3,05	2,65		3,60%	8,11%	10,81%	64,86%	12,61%	111
S4	18,38	3,16		3,11%	3,11%	10,56%	80,12%	3,11%	161
S5	7,78	4,59		5,06%	8,86%	13,92%	60,76%	11,39%	79
S6	6,95	6,49		0,94%	8,45%	9,39%	80,28%	0,94%	213
GROUPE2		**21,03**	**146,06**	**2,41%**	**9,28%**	**6,63%**	**78,31%**	**3,37%**	**830**
S1	14,84	3,21		1,63%	3,66%	6,50%	86,18%	2,03%	246
S2	7,22	6,38		6,45%	22,58%	6,45%	41,94%	22,58%	31
S3	5,20	10,45		1,12%	12,36%	10,11%	64,04%	12,36%	89
S4	20,13	23,17	167,27	1,84%	6,13%	9,20%	82,21%	0,61%	163
S5	11,67	33,48	160,07	3,57%	19,05%	7,14%	65,48%	4,76%	84
S6	8,54	35,73	138,51	3,23%	11,06%	3,23%	82,49%	0,00%	217
GROUPE3		**35,70**	**126,20**	**2,25%**	**10,68%**	**5,81%**	**79,36%**	**1,90%**	**843**
S1	21,51	28,99	170,68	3,64%	5,09%	5,09%	85,09%	1,09%	275
S2	13,77	32,28	199,42	2,94%	41,18%	2,94%	44,12%	8,82%	34
S3	8,38	36,50	171,69	0,00%	20,83%	6,25%	69,79%	3,13%	96
S4	24,56	37,32	125,42	2,63%	5,92%	6,58%	82,89%	1,97%	152
S5	17,53	37,73	106,59	2,38%	19,05%	7,14%	66,67%	4,76%	84
S6	12,71	40,72	90,72	0,99%	8,42%	5,94%	84,65%	0,00%	202
MOYENNE				**2,86%**	**8,73%**	**7,52%**	**77,27%**	**3,62%**	**2486**

Tableau 15 Résultats globaux en première mention selon les groupes et les sessions

GROUPE/ SESSION	TESTCOG (moy)	LECDECO (moy)	LECFLU (moy)	AUTPRO	CLIV	DISLO	NOM	PROPERS	ZERO	TOTAL
GROUPE1		**3,76**		**4,45%**	**0,65%**	**24,23%**	**25,77%**	**44,33%**	**0,58%**	**2608**
S1	12,97	1,96		4,36%	0,57%	23,86%	24,81%	46,40%	0,00%	528
S2	2,27	2,57		5,26%	3,95%	15,79%	9,21%	65,79%	0,00%	76
S3	3,05	2,65		3,93%	1,31%	20,96%	15,72%	58,08%	0,00%	229
S4	18,38	3,16		4,18%	0,46%	26,91%	28,77%	39,33%	0,35%	862
S5	7,78	4,59		4,97%	0,62%	20,50%	21,12%	52,80%	0,00%	161
S6	6,95	6,49		4,79%	0,40%	24,07%	28,72%	40,43%	1,60%	752
GROUPE2		**21,03**	**146,06**	**3,37%**	**2,10%**	**25,91%**	**26,49%**	**41,35%**	**0,77%**	**3231**
S1	14,84	3,21		1,92%	0,89%	23,34%	25,11%	47,42%	1,33%	677
S2	7,22	6,38		3,03%	2,02%	12,12%	11,11%	71,72%	0,00%	99
S3	5,20	10,45		3,48%	1,49%	14,43%	10,45%	69,65%	0,50%	201
S4	20,13	23,17	167,27	3,25%	1,08%	30,39%	27,86%	37,06%	0,36%	1109
S5	11,67	33,48	160,07	7,46%	4,48%	14,43%	23,38%	49,75%	0,50%	201
S6	8,54	35,73	138,51	3,71%	3,81%	28,81%	31,57%	31,04%	1,06%	944
GROUPE3		**35,70**	**126,20**	**4,97%**	**1,72%**	**20,50%**	**31,70%**	**40,14%**	**0,97%**	**3498**
S1	21,51	28,99	170,68	3,33%	2,10%	21,98%	32,47%	39,14%	0,99%	810
S2	13,77	32,28	199,42	8,85%	3,54%	13,27%	4,42%	69,03%	0,88%	113
S3	8,38	36,50	171,69	4,10%	3,73%	16,79%	15,67%	58,96%	0,75%	268
S4	24,56	37,32	125,42	7,21%	0,66%	19,94%	36,52%	34,64%	1,03%	1068
S5	17,53	37,73	106,59	6,25%	0,89%	12,95%	22,77%	56,70%	0,45%	224
S6	12,71	40,72	90,72	3,45%	1,97%	23,35%	35,27%	34,88%	1,08%	1015
MOYENNE				**4,27%**	**1,55%**	**23,41%**	**28,24%**	**41,73%**	**0,79%**	**9337**

Tableau 16 Résultats globaux en première mention selon les groupes et les sessions

Annexe VI Formulaire de consentement parental pour participer à l'étude

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE PARIS 3

Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité

Lettre d'information et de consentement pour personne mineure

Nous proposons à votre enfant de participer à un projet de recherche sur l'acquisition du langage. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des passages ou des éléments que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions (soit directement à la chercheuse, par mail : dupret.camille@gmail.com ou par téléphone : 06 22 51 65 43). Pour que votre enfant participe à ce projet de recherche, vous devez signer le formulaire de consentement à la fin de ce document et le remettre à la chercheuse responsable de l'étude.

Titre du projet

La référence aux personnages dans les narrations enfantines entre 4 et 8 ans : influences de l'apprentissage de la lecture et des modèles offerts à l'enfant

Personnes responsables du projet

Il s'agit d'une thèse de doctorat en sciences du langage effectuée par Camille Dupret, doctorante à l'Université Sorbonne Nouvelle, Paris III, sous la direction de Madame la Professeure Anne Salazar Orvig.

Chercheurs responsables du projet

Chercheuse principale : Camille Dupret (dupret.camille@gmail.com)
Directrice de Recherche : Anne Salazar Orvig (anne.salazar-orvig@univ-paris3.fr)

Financement du projet de recherche

Grâce à l'obtention d'un contrat doctoral au sein de l'Ecole Doctorale « Langage et Langues, Description, Théorisation, Transmission » (ED 268), la chercheuse bénéficie d'un financement de 3 ans pour mener à bien ce projet de recherche.

Objectifs du projet

Les principaux objectifs de ce projet de recherche sont :

→ de déterminer le rôle de l'apprentissage de la lecture sur l'organisation du discours de l'enfant.
→ de modéliser l'utilisation des pronoms et des articles dans les narrations enfantines en fonction de la maitrise de la lecture.
→ d'analyser la place accordée aux activités de narration dans les familles.

Nature de la participation

La participation de votre enfant sera requise pour 6 sessions de rencontres d'environ 30 minutes chacune, sur deux années scolaires. Ces rencontres auront lieu à l'école où votre enfant est scolarisé.ée.

A chaque session, votre enfant rencontrera la chercheuse qui lui proposera d'élaborer un court récit à partir d'un support imagé. Chaque rencontre avec la chercheuse sera accompagnée d'épreuves de décodage et de lecture adaptées à l'âge et au niveau scolaire de l'enfant. Une fois sur deux, votre enfant

aura des épreuves logiques à effectuer. Il est important de préciser que ni les épreuves de lecture, ni les épreuves de logique ne visent à classer vos enfants par rapport à une norme. Ces tâches ont pour objectif de constater la progression individuelle de l'enfant sur 2 ans afin de la rapprocher des changements observés dans la manière de raconter une histoire.

A cours des deux années de suivi, l'enfant aura également à élaborer un récit avec l'aide de l'un de ses parents.

Les tâches de narrations seront enregistrées sur vidéo afin de permettre leur transcription aussi précisément que possible.

Avantages pouvant découler de la participation

La participation de votre enfant à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur le lien entre l'apprentissage de la lecture et le développement du langage oral. Cela permettra également d'apporter de nouveaux éléments aux recherches concernant le rôle des interactions avec l'adulte dans le développement langagier de l'enfant.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

La participation à la recherche ne présente aucun risque ou inconvénient significatifs, si ce n'est le fait de donner de son temps.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que la participation de votre enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature.

Confidentialité, partage et publications

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi.

La chercheuse responsable de cette étude exploitera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques mentionnés ci-dessus. Ces données pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne permettra d'identifier votre enfant.

Résultats de la recherche et publication

Si vous le souhaitez, vous pouvez demander à être informé des résultats de la recherche en formulant une demande à la chercheuse responsable de cette étude (dupret.camille@gmail.com). L'anonymat des personnes ayant participé à l'étude sera préservé.

Formulaire de consentement libre et éclairé pour personne mineure

Participation au projet de recherche financé par l'école doctorale « Langage et Langues » (ED 268-Université Sorbonne Paris 3) de Mme Camille Dupret, doctorante sous la direction de Mme la Professeure Anne Salazar Orvig

---

LA REFERENCE AUX PERSONNAGES DANS LES NARRATIONS ENFANTINES ENTRE 4 ET 8 ANS

Je, soussigné(e) ……
accepte librement que mon enfant ……(prénom et nom du participant), né.e le ……/……/……., participe à ce projet de recherche sur la référence aux personnages dans les narrations enfantines entre 4 et 8 ans

Les objectifs et modalités de l'étude m'ont été clairement expliqués par Mme Camille Dupret, chercheuse principale de cette étude. J'ai lu et compris la lettre d'information qui m'a été remise.

J'accepte que mon enfant soit filmé au cours d'entretiens avec la chercheuse. Lors de communications scientifiques, j'accepte que les données relatives à mon enfant soient exploitées sous la forme : (si vous refusez qu'un de ces modes d'exploitation soit utilisé pour votre enfant, merci de le rayer)

- d'enregistrements vidéo
- d'enregistrements vidéo avec visage flouté
- d'enregistrements audio
- de transcriptions écrites

Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et que l'anonymat de mon enfant sera de toute façon préservé.

J'ai bien compris que la participation de mon enfant à l'étude est volontaire. Je suis libre d'accepter ou de refuser, et je suis libre d'arrêter à tout moment cette participation en cours d'étude, sans préjudice.

Après en avoir discuté et avoir obtenu une réponse à toutes mes questions, j'accepte librement et volontairement que mon enfant prenne part à la recherche qui lui est proposée.

N° de téléphone (pour fixer les modalités de la rencontre nécessitant la présence d'un parent) : ……

Signature

Fait à …… , le ……/……/…….

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je soussignée, Camille Dupret, chercheuse principale de l'étude, déclare que ma directrice de recherche et moi-même sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature

Fait à …… , le ……/……/…….

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ 3
ABSTRACT 4
REMERCIEMENTS 5
SOMMAIRE 7
INTRODUCTION 9
PARTIE I – CADRE THÉORIQUE 15
CHAPITRE I – UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DE LA RÉFÉRENCE ET DE L'USAGE DES EXPRESSIONS RÉFÉRENTIELLES EN FRANÇAIS 17
1. La référence aux entités 18
1.1. Un ensemble de paramètres qui conditionne l'usage des formes 19
1.1.1. Paramètres globaux, paramètres locaux 19
1.1.2. Influences des paramètres locaux et globaux 20
1.2. Le paradigme des expressions référentielles selon l'accessibilité 21
1.2.1. Échelles d'accessibilité et éventail des expressions référentielles 22
1.2.2. Le rôle des déterminants 25
1.3. Relations de coréférence et chaînes référentielles 26
1.3.1. Chaîne de (co)référence : définitions 27
1.3.2. Coréférence et identité : les relations de coréférence partielle 29
2. Les expressions référentielles en contexte 31
2.1. Usages déictiques, usages anaphoriques des expressions référentielles 31
2.1.1. Définitions de l'anaphore 32
2.1.2. Une classification parfois complexe des usages 32
2.2. Référer : une tâche collaborative 35
2.2.1. Point de vue de l'encodeur·se, point de vue du·de la décodeur·euse 36
2.2.2. Collaboration et types de discours 37
2.3. Les pronoms clitiques de troisième personne 38
2.3.1. Les pronoms clitiques sans antécédent 39
2.3.2. Pronoms clitiques et concurrence : les risques d'ambiguïté référentielle 40
3. La construction de la référence en récit 43
3.1. La position sur la chaîne référentielle 44
3.1.1. L'accessibilité transposée aux spécificités du récit 44
3.1.2. Les incidences cognitives de la complexité des récits 47
3.2. La concurrence entre les référents 48
3.2.1. Les traits caractéristiques des référents en question 48
3.2.2. Gestion de la concurrence dans les usages adultes 49
CHAPITRE II – LA RÉFÉRENCE PAR LE PRISME DE L'ACQUISITION DU LANGAGE ET DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT 55
1. Acquisition de la référence et ancrage dans la situation d'énonciation 56
1.1. Référer, un acte précocement acquis 56
1.1.1. Les premières expressions référentielles 57
1.1.2. L'importance de l'accessibilité 58
1.2. Les ancrages du pronom de troisième personne 60
1.2.1. Différents points de vue sur l'émergence des usages anaphoriques 61
1.2.2. Les problèmes d'ambiguïtés 62

1.3. Référer en dialogue, référer en récit 64
1.3.1. La gestion du savoir-partagé 65
1.3.2. Les modèles de récits pour expliquer la diversité des conduites à travers l'enfance 67
2. Le développement de la référence en récit 68
2.1. Un développement en stades 70
2.1.1. Les étapes dans l'acquisition de la référence: déterminants et expressions référentielles 70
2.1.2. Quelques discussions autour de cette modélisation 73
2.2. Les autres facteurs influençant le choix des formes 74
2.2.1. La continuité 75
2.2.2. La concurrence 76
3. Le rôle du développement cognitif et des apprentissages scolaires 78
3.1. Le développement cognitif de l'enfant entre 4 et 8 ans 79
3.1.1. Le niveau des opérations concrètes et la référence 80
3.1.2. Les incidences cognitives de la production d'un texte oral ou écrit 81
3.2. Apprentissage de la lecture et spécificités de la référence à l'écrit 83
3.2.1. La langue écrite, ses spécificités et les effets de son apprentissage 83
3.2.2. Quelle place pour la pragmatique ? 86
3.3. La référence en récit, une activité linguistique et cognitive 87
3.3.1. Inhibition et contrôle 88
3.3.2. Production de textes et effets d'amorçage 89
PARTIE II – MÉTHODOLOGIE 95
CHAPITRE III – DES QUESTIONS DE RECHERCHE AU PROTOCOLE 97
1. Questions préalables au recueil de données 98
1.1. Le choix d'un corpus longitudinal 98
1.2. L'enfant et les récits 99
1.3. Entrée dans la lecture et réorganisation des représentations linguistiques 100
2. Présentation des supports utilisés pour les récits 101
2.1. Les critères de sélection des histoires 102
2.2. Les histoires choisies 103
2.2.1. *Frog, Where are You?* de Mercer Mayer 103
2.2.2. La Pierre 104
2.2.3. *Cubitus* « Le cauchemar de Cubitus » de DUPA 105
2.2.4. *One Frog Too Many* de Mercer Mayer 106
2.2.5. *Les Triplés* « l'Union fait la Force » de Nicole Lambert 106
2.2.6. *Le Voleur de poule de poule* Béatrice Rodriguez 107
2.3. Alternance entre livres d'images et séquences imagées sur un écran 108
3. Le choix d'un protocole expérimental 108
3.1. Des données contrôlées 108
3.2. L'utilisation de tests standardisés 109
3.2.1. Contrôle du niveau de lecture 109
3.2.2. Évaluation des compétences logico-mathématiques 110
CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DU CORPUS ET TRAITEMENT DES DONNÉES 113
1. Les participants à la recherche 113
1.1. Recrutement des participants 114
1.2. Présentation du corpus de récits 115
1.2.1. Groupe 1 : Les enfants de MS-GS 115
1.2.2. Groupe 2 : Les enfants de GS-CP 116
1.2.3. Groupe 3 : Les enfants de CP-CE1 118
2. Le déroulement des sessions de recueil 119
2.1. Recueil des récits monogérés 119
2.2. La passation des tests de développement logico-mathématiques 120
2.3. Obstacles et questionnements 123
2.3.1. Des choix pour rendre la situation expérimentale plus écologique 123

2.3.2. La position des interlocuteurs ... 125
3. Le traitement des données ... 126
3.1. Transcription des récits ... 126
3.1.1. Utilisation du logiciel CLAN ... 126
3.1.2. Un début d'analyse ... 129
3.2. Tests de lecture ... 130
3.3. Tests logico-mathématiques ... 131
4. Le codage et l'analyse du corpus ... 133
4.1. Description des formes ... 133
4.2. Codage des fonctions discursives ... 135
4.3. Codage de la concurrence ... 137
PARTIE III – RÉSULTATS ... 141
CHAPITRE V – LES PREMIÈRES MENTIONS DANS LE RÉCIT ... 143
1. Observations transversales ... 144
1.1. *Frog, Where are you?* (Session 1) ... 144
1.1.1. Choix des expressions référentielles ... 145
1.1.2. Choix des déterminants ... 148
1.2. *La Pierre* (Session 2) ... 150
1.2.1. Choix des expressions référentielles ... 150
1.2.2. Choix des déterminants ... 152
1.3. *Cubitus* (Session 3) ... 153
1.3.1. Choix des expressions référentielles ... 153
1.3.2. Choix des déterminants ... 154
1.4. Discussion sur les usages au cours de la première année de suivi ... 155
1.4.1. Choix des expressions référentielles ... 155
1.4.2. Choix des déterminants ... 158
1.5. *One Frog too many* (Session 4) ... 159
1.5.1. Choix des expressions référentielles ... 159
1.5.2. Choix des déterminants ... 160
1.6. *Les Triplés* (Session 5) ... 162
1.6.1. Choix des expressions référentielles ... 162
1.6.2. Choix des déterminants ... 164
1.7. *Le Voleur de poule* (Session 6) ... 164
1.7.1. Choix des expressions référentielles ... 165
1.7.2. Choix des déterminants ... 166
1.8. Discussion sur les comparaisons inter-groupes ... 166
1.8.1. Des formes globalement peu « adaptées » aux premières mentions ... 166
1.8.2. L'adaptation des conduites au support ... 168
2. Observations longitudinales ... 169
2.1. Groupe 1 ... 169
2.1.1. Choix des expressions référentielles ... 169
2.1.2. Choix des déterminants ... 172
2.2. Groupe 2 ... 173
2.2.1. Choix des expressions référentielles ... 173
2.2.2. Choix des déterminants ... 176
2.3. Groupe 3 ... 177
2.3.1. Choix des expressions référentielles ... 177
2.3.2. Choix des déterminants ... 178
2.4. Discussion sur l'évolution dans les trois groupes ... 181
3. Effets du niveau scolaire ... 182
3.1. Choix des expressions référentielles selon le niveau scolaire ... 182
3.2. Choix des déterminants selon le niveau scolaire ... 185

CHAPITRE VI – MENTIONS SUBSÉQUENTES ET GESTION DE LA CONCURRENCE ENTRE LES RÉFÉRENTS ANIMÉS 189
1. Observations transversales 192
1.1. *Frog, Where are you?* (Session 1) 193
1.1.1. Continuité 193
1.1.2. Alternance 196
1.2. *La Pierre* (Session 2) 199
1.2.1. Continuité 199
1.2.2. Alternance 201
1.3. *Cubitus* (Session 3) 203
1.3.1. Continuité 204
1.3.2. Alternance 205
1.4. Discussion sur les usages au cours de la première année de suivi 209
1.5. *One Frog too many* (Session 4) 210
1.5.1. Continuité 210
1.5.2. Alternance 212
1.6. *Les Triplés* (Session 5) 213
1.6.1. Continuité 214
1.6.2. Alternance 216
1.7. *Le Voleur de poule* (Session 6) 218
1.7.1. Continuité 219
1.7.2. Alternance 220
1.8. Discussion sur les comparaisons inter-groupes 221
2. Observations longitudinales 223
2.1. Groupe 1 224
2.1.1. Continuité 224
2.1.2. Alternance 226
2.2. Groupe 2 228
2.2.1. Continuité 228
2.2.2. Alternance 230
2.3. Groupe 3 232
2.3.1. Continuité 232
2.3.2. Alternance 234
2.4. Discussion sur l'évolution dans les trois groupes 236
3. Effets du niveau scolaire 238
3.1. Degré de concurrence et choix des formes selon les niveaux scolaires 238
3.1.1. En Moyenne-Section 239
3.1.2. En Grande-Section 241
3.1.3. En CP 242
3.1.4. En CE1 243
3.2. Continuité 244
3.3. Alternance 246
CHAPITRE VII – INFLUENCES CROISÉES DES FACTEURS EXTERNES ET INTERNES AU DISCOURS SUR LA GESTION DE LA CONCURRENCE 253
1. Niveau de lecture et gestion de la concurrence 255
1.1. Scores en décodage et usage des pronoms personnels 256
1.2. Fluence en lecture et usage des pronoms personnels 260
2. Niveau cognitif et gestion de la concurrence 264
2.1. Niveau cognitif non-verbal 265
2.2. Classement, sériation, conservation 267
2.3. Inclusion et repérage dans le temps 269
3. Interaction des facteurs linguistiques et développementaux 272
3.1. Facteurs influençant le choix des pronoms personnels 272

3.1.1. Facteurs fixes et aléatoires ... 273
3.1.2. Analyse du modèle ... 275
3.2. Arbre de partition ... 277
3.2.1. Facteurs utilisés ... 279
3.2.2. Description de l'arbre de partition ... 280
3.3. Discussion sur l'influence des facteurs linguistiques et développementaux ... 283
DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION ... 287
1. Discussion générale ... 288
1.1. Synthèse des résultats ... 288
1.1.1. Les premières mentions ... 288
1.1.2. Les secondes mentions ... 290
1.1.3. La gestion de la concurrence ... 291
1.1.4. L'influence du développement cognitif et de la lecture ... 291
1.2. Le choix des expressions référentielles en récit : capacités et difficultés ... 292
1.2.1. Une meilleure gestion conjointe des paramètres locaux et globaux du discours ... 292
1.2.2. Les effets de la littéracie en question ... 295
1.2.3. Développement cognitif et flexibilité dans le recours aux formes ... 296
2. Conclusion ... 297
BIBLIOGRAPHIE ... 303
INDEX ... 317
ANNEXES ... 323
ANNEXE I HISTOIRES ... 325
1. Mayer, M. (1969). Frog, where are you? Dial Books for Young Readers. ... 325
2. La Pierre ... 326
3. Cubitus, Dupa ... 326
4. Mayer, M. (1975). One frog too many. Dial books for young readers. ... 327
5. Lambert, N. (2016). Les Triplés : Miam-miam! (Nicole Lambert). ... 328
6. Rodriguez, B. (1993). Le Voleur de Poule. CASTERMAN. ... 329
ANNEXE II LISTES DE RÉFÉRENTS ... 331
ANNEXE III CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ... 339
1. Les en-têtes ... 339
2. Les lignes principales ... 339
2.1. Marqueurs de début d'énoncés ... 339
2.2. Marqueurs de fin d'énoncés ... 339
2.3. Autres codes au sein des lignes principales ... 340
3. Lignes dépendantes ... 340
ANNEXE IV TEST DE LECTURE – BAT-ELEM A (SAVIGNY, 1976) ... 341
ANNEXE V TOTAUX DES FORMES ANALYSÉES EN PREMIÈRE ET SECONDE MENTIONS ... 343
ANNEXE VI FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL POUR PARTICIPER À L'ÉTUDE ... 347
TABLE DES MATIÈRES ... 351

Le développement de la référence en récit à l'âge préscolaire et scolaire : Une analyse multifactorielle

À l'image de son fonctionnement en usage, la référence revêt une trajectoire développementale complexe. Avant 3 ans les enfants attirent et maintiennent l'attention des adultes sur les objets du monde au moyen de ressources multimodales et vocales diverses. Vers 3 ans, iels produisent des chaînes référentielles renvoyant à diverses entités en dialogue coconstruit avec l'adulte. Pourtant, à l'âge scolaire, en récit, où les enfants doivent assumer une longue prise de parole sans étayage, ils ont du mal à exprimer si une entité est nouvelle ou donnée en discours au moyen de marqueurs adaptés.

Un corpus de 324 récits recueillis auprès de 54 enfants de 4 à 8 ans a été constitué. Les formes utilisées pour référer aux entités ont été relevées et décrites selon leurs fonctions en discours.

Dès 4 ans, les enfants utilisent des expressions référentielles globalement claires pour l'interlocutrice. Iels sont sensibles à la complexité référentielle des histoires en termes de nombre de référents, privilégiant les formes fortes pour expliciter la référence lorsque plusieurs personnages avec des caractéristiques différentes sont à distinguer en discours. En revanche, dans les séquences avec peu de personnages ayant des traits communs, les enfants sont moins sensibles à la concurrence entre référents et le récit est davantage saturé de pronoms personnels de 3e personne ambigus. À l'âge scolaire, les conduites sont moins dépendantes du nombre de référents à discriminer. L'influence de ce facteur reste importante mais les enfants choisissent davantage les expressions référentielles sur la base des fonctions discursives d'introduction, de maintien ou de réintroduction des référents.

Mots-clés : *acquisition du langage ; référence ; expressions référentielles ; pragmatique ; discours ; récit ; apprentissages scolaires*

The Development of Reference in narrative at preschool and school ages: a multifactorial analysis

As shown by its functioning in usage, reference indicates a complex developmental trajectory. Before 3 y.-o., children draw and maintain adults' attention on objects of the world by a set of multimodal and vocal resources. Around 3 y.-o., they produce referential chains mentioning various entities in dialogue co-constructed with the adult. However, at school age, in narrative – where children must produce longer sequences of speech without adults' scaffolding – they struggle to clearly express whether an entity is new or given in discourse with adapted markers.

A corpus of 324 narratives collected from 54 children between the ages of 4 and 8 was established. Linguistic forms used to refer to entities have been identified and described according to their functions in discourse. Even at 4, children use globally clear referring expressions for the interlocutor. They are sensitive to referential complexity in terms of number of referents, preferring nominal forms to clarify the reference when several characters with different characteristics have to be differentiated in discourse. In contrast, in sequences involving a small number of animate entities with common characteristics, children are less sensitive to the competition between referents and the narrative is more saturated of ambiguous 3rd person pronouns. At school age, strategies become more diverse and less dependent of the number of referents to be distinguished. The influence of this factor remains important but children choose more frequently referring expressions based on the discursive functions such as introduction, maintaining or reintroduction of referents.

Keywords: *language acquisition; reference; referring expressions; pragmatics; discourse; narrative; school learning*

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ECOLE DOCTORALE 622
MAISON DE LA RECHERCHE - 4, RUE DES IRLANDAIS, 75005 PARIS