

CREPCO UMR 6561 du CNRS
UFR « Psychologie, Sciences de l'éducation »
Université de Provence¹

**L'INTRODUCTION DES RÉFÉRENTS
DANS LE DISCOURS EN FRANÇAIS:
CONTRAINTES COGNITIVES
ET DÉVELOPPEMENT
DES COMPÉTENCES NARRATIVES**

par Monique VI0N et Annie COLAS

SUMMARY: *Introducing referents in French: Cognitive constraints and development of narrative skills.*

We studied how referents are introduced in oral discourse under various production conditions. Children aged 7 to 11 and adults told stories from « silent » two-character comic strips to a same-age peer who did not know and could not see them. The comic strips varied as to: 1) the frame presentation mode; 2) the explicitness of the event sequence across frames ; and 3) thematic continuity. We analyzed the ways in which the characters were named when introduced into the discourse for the first time.

The results indicated: a) a progression in the speakers' referential and narrative skills, as shown in previous studies: the characters were usually marked as « new » referents by the age of seven, but it was not until after nine years old that intra-linguistic marking became systematic; b) a presentation mode effect: showing the entire comic strip on a single page triggered more narration, whereas presentation of the frames one at a time in a booklet led to more descriptions at age seven; and c) an effect of frame sequencing explicitness: not very explicit sequencing led the 11-year-olds and the adults to express the assumed links between the characters as soon as they were introduced into the discourse.

The production conditions manipulated here turned out to be a good means of assessing the solidity or lability of the acquired skills.

Key Words: speech, language development, referential system, narratives.

L'opposition information connue/information nouvelle est un principe universel de l'organisation du discours dont l'expression varie selon les langues naturelles (Ariel, 1988, 1990, 1991). Cependant les études comparatives

¹ 29, avenue Robert Schuman, F-13621 Aix-en-Provence Cedex 1.

interlangues montrent l'existence de liens récurrents entre le statut cognitif des référents et les formes linguistiques de chaque système référentiel (Gundel, Herberg et Zakarski, 1993). Ainsi l'emploi des pronoms (les démonstratifs compris) exige que le référent soit activé en mémoire. Celui des articles définis, que le référent soit identifiable en tant qu'élément unique. Les formes qui signalent une accessibilité très élevée du référent (quand l'attention du destinataire est focalisée sur celui-ci) sont très réduites au plan phonétique (pronoms non accentués, clitiques, anaphore zéro) et offrent peu de bases au plan du contenu sémantique pour l'identifier (par ex. le pronom « il » en français). Les expressions indéfinies permettent quand à elles l'introduction d'un référent nouveau (non identifiable en mémoire ou bien inactif).

La conclusion des premiers travaux consacrés à l'étude de la cohésion du discours allait dans le sens d'une maîtrise relativement précoce des marques du système référentiel (2;6-3 ans). Cette conclusion s'avère exacte seulement pour les situations d'énonciation caractérisées par la coprésence physique des interlocuteurs et des référents (voir Hickmann, 1984 pour une revue critique sur ce point). A ce niveau du développement, les marques du système référentiel sont employées dans leur fonction déictique: elles pointent en direction des référents coprésents (Karmiloff-Smith, 1985). Les recherches de ces dix dernières années ont montré que la maîtrise du système référentiel en l'absence de connaissances initialement partagées par les interlocuteurs (les connaissances partagées étant seulement établies au fur et à mesure du déroulement du discours), est au contraire quelle que soit la langue, relativement tardive. Ces recherches montrent de plus que les performances des locuteurs matures changent avec l'âge. Ce n'est en effet qu'après 7 ans, que les enfants se montrent capables de gérer la mention des référents en fonction de ce qui a été dit antérieurement (coprésence linguistique). Dans leurs productions, les expressions référentielles commencent alors à fonctionner intralinguistiquement comme des procédés de cohésion du discours. Elles paraissent d'abord obéir à des contraintes conceptuelles très fortes, comme celle par exemple de dégager un personnage principal et de bâtir l'ensemble du discours en considérant cet élément comme thème des propos tenus (contrainte du sujet thématique, Karmiloff-Smith, 1981). Ces marques semblent obéir ensuite aux exigences liées à la cohérence du discours dans son ensemble (structure causale et temporelle) et faire l'objet de ce fait d'un emploi diversement modulé (Karmiloff-Smith, 1980, 1981, 1985; Hickmann, 1987a, 1987b, 1991, 1995; Sauvaire et Vion, 1989; Ricard et Snow, 1990; Vonk, Hustinx, et Simons, 1992; Hickmann, Kail et Roland, 1995; Vion et Colas, a et b soumis). Les productions des locuteurs matures, l'âge avançant, manifestent une recrudescence de références ambiguës: soit que les nouveaux référents soient traités comme déjà connus alors qu'ils n'ont pas encore été introduits dans le discours, soit que les procédés anaphoriques employés au cours de la narration ne permettent pas de recouvrer avec certitude les antécédents. On cherche à l'heure actuelle à connaître les raisons du rendement moins efficace au plan communicatif des compétences acquises (Light, Capps, Singh et Alberton Owens, 1994).

Dans ces recherches développementales, qui étudient l'introduction et le maintien de la référence dans le discours, le recueil d'observations appuyé sur un support imagé tient une place importante (Bamberg, 1987 ; Berman et Slobin, 1994). On sait que cette tâche est plus contraignante pour le locuteur que dans le cas où il verbalise spontanément ou dans le cas où l'on encourage simplement sa production spontanée (Peterson, 1993). La tâche exige de lui une mobilisation à la demande et délibérée de ses compétences. De surcroît, le traitement du support imagé implique des activités cognitives encore mal connues et demande à être analysé pour lui-même (McGann et Schwartz, 1988; Schwartz, 1995).

Sur ce dernier point Trabasso et ses collaborateurs ont souligné l'importance de l'activité d'inférence pour la mise en mots sollicitée lors de la narration de bandes dessinées. Il faut d'une part que le locuteur comprenne les événements représentés sur chaque image en fonction de ce qu'il peut inférer ou connaître du but poursuivi par le (ou les) personnage(s) (c'est-à-dire que le locuteur infère un contenu pour chaque image et se construise une représentation d'ensemble de l'histoire). Il faut d'autre part qu'il code l'interprétation du contenu qu'il a ainsi élaboré dans une forme narrative (Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baugh, 1992; Trabasso et Nickels, 1992; Trabasso et Rodkin, 1994). L'établissement de relations causales entre les événements présents sur chaque image et de relations temporelles, locales (entre deux images successives) ou globales (entre toutes les images), semble être plus ou moins guidé par ce qui est représenté sur les images.

Par ailleurs, on a également pu montrer que la formulation dépend des contraintes pesant sur l'empan des informations disponibles au moment de la verbalisation (Canoz et Vion, 1994). Les connaissances développementales acquises jusqu'ici proviennent indifféremment d'études où la verbalisation débute alors qu'un contenu d'ensemble a pu être élaboré antérieurement à la narration ou bien, où la verbalisation se fait au fur et à mesure: le locuteur, témoin d'un seul événement à la fois, verbalise tout en tentant de relier le contenu actuel au contenu précédemment élaboré (il en est ainsi lorsque les images sont offertes sous la forme d'un carnet que l'expérimentateur ne dévoile que page après page).

Il nous a semblé important (ainsi qu'il en a été fait pour la distinction entre les situations de coprésence physique et de coprésence linguistique) de savoir ce que les études conduites sur un support imagé gagneraient si elles prenaient expérimentalement en charge les contraintes cognitives qui pèsent sur la gestion des liens référentiels. Nous faisons l'hypothèse que l'emploi des expressions référentielles qui structurent le discours ne dépend pas seulement de la situation d'énonciation (coprésence physique versus coprésence linguistique). Cet emploi dépend plus généralement du contexte de la production, entendu comme un ensemble d'éléments de nature conceptuelle (voir Bronckart, 1985 et Vion, 1995 pour un exposé plus détaillé et argumenté sur ce point). Les éléments contextuels ainsi compris introduisent selon nous des contraintes dans la gestion de l'information quelle que soit la situation d'énonciation. Ces contraintes peuvent se montrer plus ou moins propices à la mobilisation (et donc à

l'observation) des compétences référentielles et narratives, qu'elles soient en cours d'acquisition ou bien déjà établies.

Le présent travail s'inscrit dans le cadre d'une étude développementale dont le but est de connaître et de préciser le mode d'intervention des éléments contextuels dans la manifestation des compétences référentielles du locuteur. Nous présentons ici une opérationnalisation des contraintes cognitives évoquées ci-dessus (nécessité d'effectuer des inférences et disponibilité de l'information pour la verbalisation) ainsi que le résultat de l'examen de leur rôle dans l'engagement de la narration en l'absence de connaissances antérieurement partagées par les interlocuteurs. Plus précisément, nous avons étudié comment étaient introduits chacun des personnages d'une bande dessinée lorsqu'on faisait varier l'empan des informations disponibles (informations disponibles d'emblée versus au fur et à mesure) et la cohérence interne du support imagé (caractère plus ou moins explicité de l'enchaînement des images et continuité versus discontinuité thématique).

L'étude a été effectuée auprès de locuteurs ayant le français pour langue native. On a invité chaque locuteur à raconter des bandes dessinées à un pair qui ne les connaissait pas. On a posé ainsi une obligation explicite (Hausendorf et Quasthoff, 1992; Hausendorf, 1993) : 1 Il s'agit d'une histoire (eventability) ; 2 Elle est racontable (reportability) et pour ce faire, une mise en intrigue est nécessaire. Les images ne comportaient pas de texte. On a demandé d'en rapporter le contenu aussi fidèlement que possible (à savoir en tenant compte de chaque image, mais en évitant cependant de donner trop de détails). On a demandé au destinataire d'être un auditeur attentif, mais passif. Silencieux, il ne devait pas contribuer au contenu de la narration, mais il était laissé libre d'émettre des signaux de régulation (signaux d'écoute et/ou d'attention).

MÉTHODE

SUJETS

Deux cent cinquante-cinq sujets (garçons et filles) enfants de 7 à 11 ans et adultes, ayant le français pour langue première, ont participé à cette étude. Soit 63 enfants scolarisés en CP (7 ans » : âge médian: 6;6 ans), 64 enfants scolarisés en CE2 («9 ans»: âge médian: 8;8 ans), 64 enfants scolarisés en CM2 (11 ans » : âge médian: 10;6 ans) et 64 étudiants (jeunes adultes inscrits à l'Université de Provence, Aix-en-Provence, France).

MATÉRIEL

Les bandes dessinées étaient composées de 8 vignettes (de format 8X8 cm). La première vignette comportait deux personnages. Les suivantes ne

représentaient qu'un seul des deux personnages engagé dans diverses activités. Le lien minimal entre les vignettes était assuré par la présence de l'un ou de l'autre des personnages de la première vignette.

Un couple de personnages (XY) a permis de construire quatre bandes dessinées différentes ou versions (fig. 1). Les caractéristiques de chacune sont issues du croisement de deux facteurs à deux modalités chacun.

Le premier facteur concernait le thème de la bande dessinée. Il pouvait être maintenu ou changé. Dans la modalité thème maintenu, le matériel était conçu pour induire, au-delà de la première vignette, un sujet thématique (Karmiloff-Smith, 1981) par la présence répétée d'un même personnage. Pour cela les vignettes suivant la première étaient centrées sur le même personnage (X) jusqu'à la dernière incluse. Dans la modalité thème changé, le matériel était conçu pour produire une rupture thématique par la réintroduction dans la dernière image de l'autre personnage de la première vignette (Y) (les vignettes suivant la première étaient centrées sur X jusqu'à la vignette 7 puis la vignette 8 montrait le personnage Y). La rupture thématique a été introduite tardivement à dessein. Ainsi placée, cette rupture nous permettait d'étudier comment les sujets établissent et organisent le marquage de la continuité thématique sur un ensemble relativement long d'événements à relater (Vion et Colas, b soumis).

Le deuxième facteur était un facteur secondaire de contrôle de la disposition des personnages. Afin d'éviter de biaiser l'expression de la référence par une éventuelle saillance de l'un des deux personnages due à sa position dans l'image, leur disposition (gauche-droite) dans la première vignette a été contrebalancée.

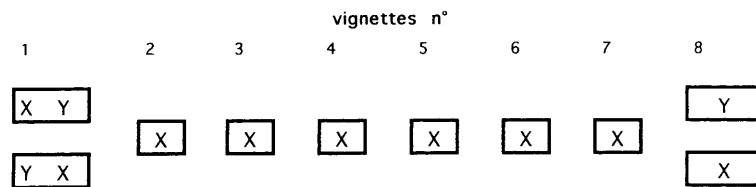
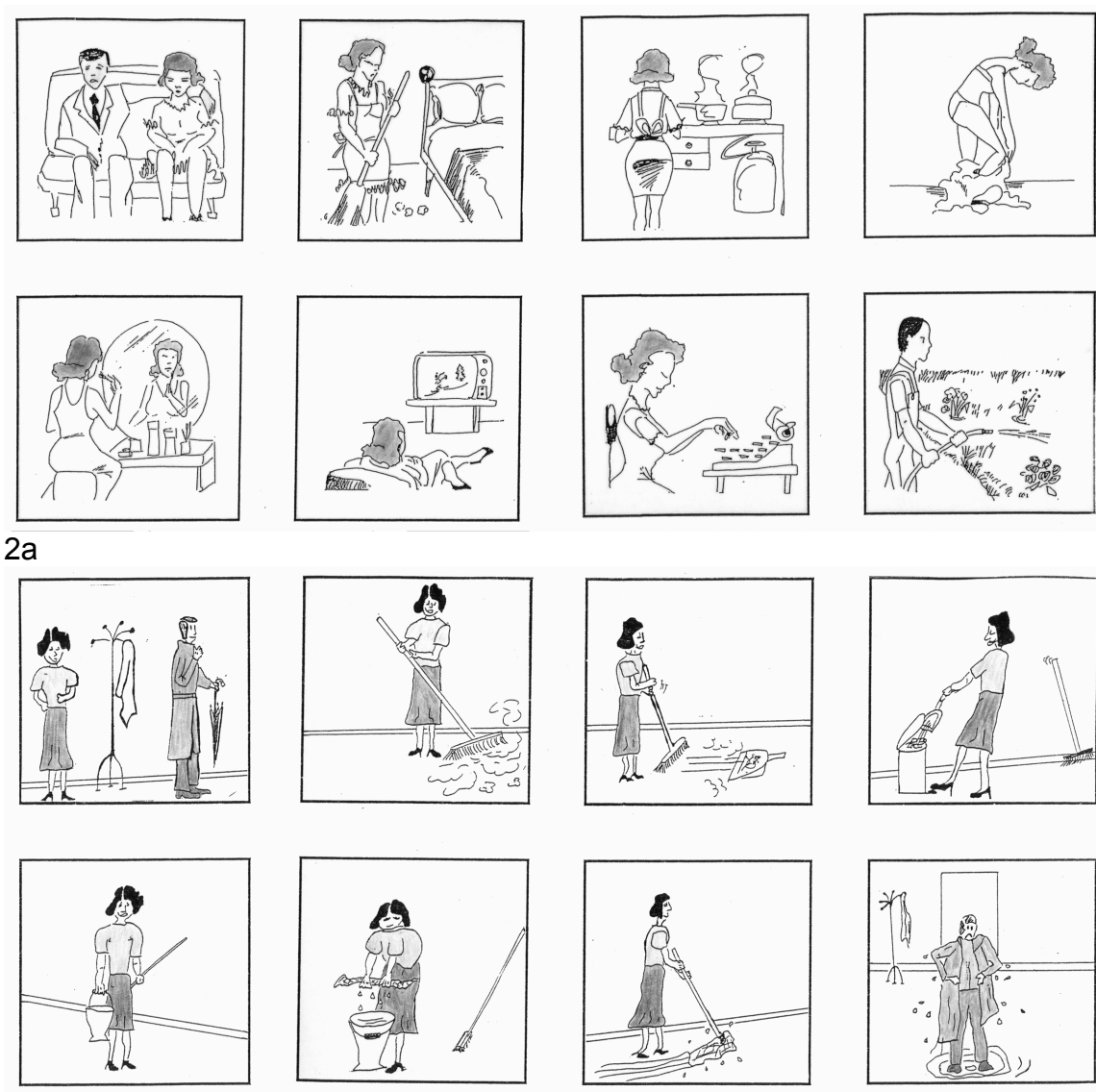


Fig. 1. – Modèle de construction des bandes dessinées

Pour étudier la question des contraintes liées aux inférences fondées sur l'information visuelle, on a manipulé un autre facteur: le type d'enchaînement. Partant de l'idée que toute consécution d'images déclenche pour sa compréhension une activité d'inférence, on a tenté de manipuler le « degré » d'inférence nécessaire pour élaborer une représentation d'ensemble de la bande dessinée. On a opposé les bandes dessinées selon le caractère plus ou moins explicite par l'image de l'enchaînement des vignettes successives (fig. 2). Dans la modalité enchaînement implicite, les événements de chaque bande dessinée, bien qu'organisés en séquence, étaient interchangeables du point de vue de leur chronologie. Par exemple, figure 2a, les activités quotidiennes représentées sont relativement indépendantes les unes des autres et hautement sujettes à

inférence: l'image de la femme qui s'habille (ou se déshabille) avant de se maquiller (ou se démaquiller) aurait pu être présentée après l'image de la femme au miroir ou dans n'importe quelle autre position dans la séquence. Il était du ressort du locuteur, sur la base de la succession proposée, d'inférer un lien entre les images. Dans la modalité enchaînement explicite, un lien plus « apparent » entre les images était fourni: les événements constituant chaque bande dessinée étaient proposés dans un ordre chronologique plus contraint que le précédent, sans pour autant offrir la rigidité de l'organisation séquentielle d'un script: par exemple, figure 2b, balayer, recueillir la poussière et s'en débarrasser dans la poubelle sont des activités qui s'enchaînent ordinairement, généralement avant de s'apprêter à lessiver le sol.



2b

Fig. 2.- Types d'enchaînements (2a implicite, 2b explicite)

Pour chaque type d'enchaînement, le matériel comportait trente deux bandes dessinées « test » (8 couples de personnages X 4 versions) et trois bandes dessinées à un seul personnage, destinées à être intercalées dans la succession des bandes dessinées test lors de la passation. Ces dernières bandes dessinées comportaient également huit vignettes (voir la liste du matériel en annexe).

Le dernier facteur manipulé concernait le mode de présentation des images. Dans la condition mode de présentation global, le locuteur disposait de la connaissance de l'ensemble des événements. Les images de la bande dessinée étaient disposées sur une seule page. On invitait le sujet à en prendre connaissance dans le but de raconter la bande dessinée immédiatement après. Dans la condition mode de présentation successif, la bande dessinée était présentée sous la forme d'un carnet à raison d'une vignette par page. On invitait le sujet à tourner les pages une à une et à dire à chaque fois ce qui se passait. Les événements devaient être verbalisés au fur et à mesure de leur découverte.

PLAN DE RECUEIL

Chaque sujet a été confronté à l'un ou l'autre mode de présentation des images, à l'un ou à l'autre type d'enchaînement et aux deux modalités du facteur thème (selon le plan: sujets < Age 4 mode de présentation 2 type d'enchaînement 2 > Thème 2). Au cours de la passation, chaque sujet a vu 8 bandes dessinées test (chacune étant présentée sous l'une des 4 versions) et 3 bandes dessinées de remplissage (intercalées toutes les 2 bandes dessinées test). Étant donné que par construction, il y avait deux fois plus de couples de personnages que de versions, un sujet s'est vu proposer deux fois chaque version, pour des couples de personnages différents. Les 32 bandes dessinées test ont donc été présentées selon le plan du tableau I.

TABLEAU I. - Plan de mélange: couples de personnages/versions (Vn)

	Couples de personnages							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Versions	V1	V1	V4	V4	V3	V3	V2	V2
	V2	V2	V1	V1	V4	V4	V3	V3
	V3	V3	V2	V2	V1	V1	V4	V4
	V4	V4	V3	V3	V2	V2	V1	V1

Le plan de recueil des observations a conduit à constituer 4 sousgroupes par groupe d'âge. Soit au total 16 sous-groupes. Pour les sujets d'un sous-groupe donné, on a effectué un tirage au hasard de l'ordre de présentation des bandes dessinées.

PROCÉDURE

La passation était individuelle et durait environ vingt minutes. Dans la pièce où se déroulait l'expérience, trois personnes étaient présentes: le sujet-locuteur, l'expérimentateur et le destinataire de la narration. Le destinataire était un pair d'âge de même niveau scolaire que le sujet locuteur. Suffisamment éloigné du locuteur pour ne pas voir les images, il n'était auditeur qu'une seule fois dans l'expérience.

En présentation globale où chaque bande dessinée figurait sur une seule page, on donnait au locuteur la consigne suivante: « Je vais te présenter des histoires sous forme de bandes dessinées. Tu verras, il n'y a pas de bulles, juste des images. Tu vas devoir les raconter à ton camarade qui ne les voit pas. Je te demande de bien raconter toutes les images, sans en oublier et en suivant cet ordre là (l'expérimentateur parcourait du doigt chaque image sur la page dans le sens ordinaire de la lecture). Tu peux regarder les images tant que tu veux avant de commencer. » Ensuite, une première bande dessinée d'entraînement était présentée au sujet. Il en prenait connaissance et la conservait sous les yeux jusqu'à ce qu'il ait fini de la raconter. Puis elle était retirée et les suivantes étaient successivement proposées.

En présentation successive où chaque bande dessinée était présentée sous la forme d'un carnet, une partie de la consigne ci-dessus était modifiée comme suit: « Je vais te présenter des histoires sous la forme de petits livres (l'expérimentateur montrait un carnet) (...) Je te demande de bien raconter toutes les images, sans en oublier. Tu racontes bien chaque image, l'une après l'autre et tu ne reviens pas en arrière». Puis un premier livret d'entraînement était proposé au sujet. Pour ce mode de présentation, l'expérimentateur rappelait au sujet entre chaque bande dessinée, qu'il devait procéder à la narration vignette après vignette sans revenir en arrière.

Dans les deux conditions ci-dessus, la consigne donnée au destinataire était la même. Il devait être attentif et écouter les histoires pour bien les comprendre, sans parler.

PRÉDICTIONS

On s'est intéressé à la première mention des personnages dans la narration. A priori cette mention peut être conjointe (ex. « deux enfants », « un couple », « des amis », etc.), ou bien individualisée.

Prédictions développementales

L'étude débute au moment où s'installe le marquage ultralinguistique des référents. On s'attend de ce fait à observer des modes d'introduction des personnages aptes à rendre compte du caractère totalement nouveau de l'information. Ainsi lorsque les personnages font l'objet d'une introduction

individualisée, devrait-on les trouver dénommés au moyen d'expressions indéfinies (ex. « un petit garçon »). Des noms propres (ex. « Martine ») ou bien encore des noms sans articles (ex. « papa », « grandmère ») sont également des introductions appropriées à la nouveauté de l'information. Il s'agit d'introductions à valeur plus « stylistique », parfois exploitées par les adultes lorsqu'ils racontent des histoires aux jeunes enfants. Il est difficile a priori de situer la période développementale à laquelle les enfants se trouveraient attentifs dans le discours de l'adulte à ce type d'introduction et seraient susceptibles de les leur emprunter. L'examen des données recueillies ici peut permettre de fournir quelques indications.

On peut également penser que le maniement des expressions appropriées sera mieux maîtrisé par les plus grands que par les plus petits, plus coutumiers du renvoi externe au discours (emploi exophorique des marques du système référentiel). On s'attend donc à trouver chez les plus jeunes des expressions définies à caractère déictique (ex. « le petit garçon ») liées à la perception des images ou bien encore générique (ex. « le papa »), liées à l'identification des personnages et à leur dénomination.

Prédictions relatives aux facteurs manipulés

Les prédictions générales ci-dessus s'appliquent telles quelles à la situation où les sujets découvrent les images les unes après les autres (mode de présentation successif). En revanche on s'attend à ce que le fait de prendre connaissance de l'ensemble des images (mode de présentation global), de pouvoir donc structurer au préalable une histoire et d'en planifier la verbalisation, place les locuteurs dans une situation optimale pour exercer leur capacité référentielle sur le mode intralinguistique. Ceci devrait avoir pour conséquence d'accentuer la différence de performance envisagée ci-dessus entre les divers groupes d'âge. Pour les enfants les plus âgés et les adultes, la facilitation de l'appréhension des liens entre les événements et de la relation entre les personnages devrait conduire à un marquage initial de la cohésion d'ensemble du discours à venir, plus prononcé que pour l'autre mode de présentation. Alors que, malgré un mode de présentation plus favorable à l'élaboration d'une narration et les injonctions de la consigne, la tâche devrait demeurer pour les enfants les plus jeunes, une tâche de dénomination.

De même, lorsqu'ils sont disponibles au moment où débute la narration (ceci est le cas seulement en mode de présentation global), le caractère plus ou moins explicite de l'enchaînement des images et la discontinuité versus continuité thématique peuvent s'avérer être des révélateurs de la stabilité ou de la labilité de l'emploi intralinguistique du système référentiel propre à chaque âge.

RÉSULTATS

Les narrations enregistrées ont été intégralement transcrites à partir des conventions mises au point par Hickmann, Liang, Hendricks et Roland (1990). Compte tenu de nos objectifs, nous traitons ici de la production associée à l'événement représenté dans la première vignette. Dans la partie de la production retenue pour la présente étude, la première mention des personnages a été codée selon l'une des catégories qui suit.

1 / Seul l'un des deux personnages est mentionné (catégorie « omission »).

2 / Les deux personnages font l'objet d'une première mention conjointe (« un couple... », « deux amis... », etc., codée « Conj. »).

3 / Les deux personnages sont introduits individuellement et de façon similaire en ce qui concerne l'accessibilité. Du point de vue de l'introduction des référents dans le discours, les marques choisies peuvent être ou bien adéquates: « une dame et un monsieur » (deux articles indéfinis, codée « 2A1 ») ; « Pierre et Marie » (deux noms propres, 2NP) ; « papa et maman » (deux noms génériques, 2NG), ou bien inadéquates: « le monsieur et la dame » (deux articles définis, 2AD).

4 / Les personnages introduits individuellement font l'objet d'un marquage qui lie, par un possessif, le second personnage mentionné au premier. Du point de vue de l'accessibilité de l'ensemble, le marquage peut être adéquat: « un papa et son fils » (un article indéfini et un adjectif possessif, AI + pos.), ou bien inadéquat: « la grand mère et sa petite fille » (un article défini et un adjectif possessif, AD + pos.).

5 / Enfin les personnages sont introduits individuellement mais marqués différemment du point de vue du degré d'accessibilité. Ou bien le premier personnage mentionné dans la chaîne verbale est marqué comme plus accessible que le second: « le singe i trouve un lion » ; « E.T. fais... sait une promenade sur le dos d'un lion » (un défini à gauche, DG) ; ou bien c'est l'inverse: « un monsieur et la dame » (un défini à droite, DD).

1. RÉSULTATS GLOBAUX

Les omissions de l'un des deux personnages et les rares introductions par des noms propres ou des noms sans articles (qui représentent au total 6 % des productions obtenues) ont été regroupées dans la catégorie « autre ». L'emploi de noms sans articles est essentiellement le fait des enfants les plus jeunes, celui des noms propres, encore plus rare, est présent chez les plus petits et chez les plus grands. Les cas où les personnages ont été marqués différemment du point de vue de l'accessibilité (DD: 4 % et DG: 3 %) ainsi que les introductions AD + pos. (2 %) ont été également regroupés et rangés dans la catégorie « autre ». Cette catégorie rassemble au total 15 % des introductions, qui pour la plupart sont inadéquates. Comme on peut le voir dans la figure 3, qui présente la

distribution des productions selon les catégories retenues pour l'analyse, les introductions regroupées dans la catégorie « autre » sont en net recul au-delà de 7 ans.

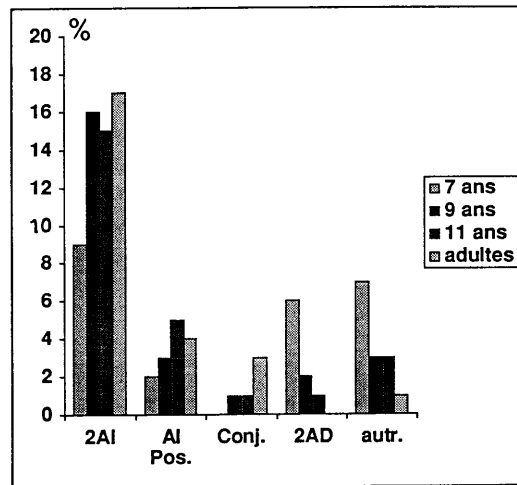


Fig. 3. - Distribution des modes d'introduction en fonction de l'âge

2A1 2 articles indéfinis

AI pos. article indéfini et adjectif possessif

Conj. conjoint

2AD 2 articles définis

Autr. autres

Le plus souvent, les locuteurs introduisent individuellement chacun des personnages. Il y a seulement 5 % d'introductions conjointes. Elles sont principalement présentes dans les productions des adultes.

Le plus souvent aussi les locuteurs introduisent les personnages comme des entités nouvelles. Ceci est effectué principalement au moyen des expressions indéfinies (2A1 : 57 % des productions). Le marquage qui consiste à présenter les personnages en les associant (AI + pos. : « un monsieur et son fils ») constitue également une catégorie de réponse bien fourme (14 %).

Comme on s'y attendait, l'emploi d'expressions définies (2AD: 9 % du total) reste très important chez les locuteurs les plus jeunes (24 % de leur production) alors qu'il est rare chez les adultes (4 % de leur production).

La suite de l'analyse porte sur l'introduction inappropriée 2AD et les trois introductions appropriées: Conj, 2A1, et AI + pos. qui rendent compte à elles seules de 76 % des productions recueillies.

2. L'INTRODUCTION DES RÉFÉRENTS EN PRÉSENTATION SUCCESSIVE

Pour étudier l'évolution de l'emploi de chaque mode d'introduction en fonction de l'âge quand les sujets ont seulement pris connaissance de la première vignette lorsqu'ils débutent la verbalisation, quatre analyses de la variance avec le facteur âge comme facteur emboîtant ont été effectuées. Chacune porte sur le nombre d'occurrences d'un mode d'introduction donné (la valeur de chaque variable dépendante évolue en moyenne entre 0 et 8). Ces analyses confirment les attentes (tableau II).

TABLEAU II. - Présentation successive: évolution des modes d'introduction en fonction de l'âge (moyennes)

VD	Age				dl	F	p
	7ans	9ans	11ans	adultes			
2AI	2,8	5,4	5	5,5	(3,123)	14,194	.0001
AI+pos.	0,3	0,8	1,3	1,1	(3,123)	7,391	.0001
Conj.	0,2	0,3	0,5	1,1	(3,123)	11,141	.0001

Les enfants les plus jeunes se distinguent des trois autres groupes en ce sens qu'ils sont ceux qui, d'une part, utilisent le moins les trois modes d'introduction appropriés (ils se différencient significativement des autres groupes pour l'emploi des expressions indéfinies) et qui, d'autre part, emploient le plus les expressions définies (inappropriées): 2,4 à 7 ans versus 0,6 à 9 ans et 0,5 à 11 ans [F(2,92) 12.72; p .0001].

On note également que l'introduction qui lie la présentation du second personnage mentionné au premier (AI + pos.), rare à 7 ans, augmente régulièrement jusqu'à 11 ans et que son emploi demeure stable au-delà.

L'introduction conjointe des personnages s'avère être un mode d'introduction spécifiquement employé par les adultes.

3. L'INTRODUCTION DES RÉFÉRENTS EN PRÉSENTATION GLOBALE

Lorsque les sujets prennent connaissance de l'ensemble des vignettes en préalable à la verbalisation (mode de présentation global), on peut non seulement étudier l'évolution de l'emploi de chaque mode d'introduction en fonction de l'âge, mais également l'effet sur cet emploi du type d'enchaînement et de la continuité thématique. Quatre analyses de la variance ont été effectuées avec l'âge et le type d'enchaînement comme facteurs emboîtant et le thème comme facteur croisé. Chacune porte sur le nombre d'occurrences d'un mode

d'introduction donné (la valeur de chaque variable dépendante évolue en moyenne entre 0 et 4).

3.1. L'introduction conjointe

L'emploi privilégié de l'introduction conjointe par les adultes noté au point 2 se retrouve également ici: 0,03 à 7 ans, 0,16 à 9 ans, 0,14 à 11 ans versus 0,56 à l'âge adulte [$F(3,120)=14,24$; $p=.0001$]. Ce mode d'introduction est par ailleurs deux fois plus présent quand l'enchaînement des événements est explicite: impl. 0,15 versus expl. 0,30 [$F(1,120) = 5,77$; $p = .0179$].

3.2. La double introduction indéfinie (versus définie)

On observe en fonction de l'âge une évolution similaire à celle décrite au point 2. Les enfants les plus jeunes utilisent significativement moins la double introduction indéfinie que les trois autres groupes: 1,6 versus 2,5 à 9 ans, 2,4 à 11 ans et 2,5 à l'âge adulte [$F(3,120) 6,73$; $p .0003$]. Les enfants les plus jeunes sont par ailleurs ceux qui emploient le plus la double introduction définie (2AD : 0,8 versus 0,2 à 9 ans et 0,06 à 11 ans) [$F(2,90) 9,39$; $p .0002$]. On note également un emploi accru de la double introduction indéfinie quand l'enchaînement est explicite: impl. 2 versus expl. 2,5 [$F(1,120) 10,38$; $p = .0016$] et une tendance allant dans le même sens quand le thème change: TM 2,1 versus TC 2,4 [$F(1,120) 3,85$; $p = .0521$].

3.3. L'introduction individualisée indéfinie et liée

Pour l'introduction qui associe la présentation du second personnage au premier (AI + pos.) on note un effet de l'âge [$F(3,120) = 10,02$; $p .0001$], du type d'enchaînement [$F(1,120) = 23,58$; $p .0001$] ainsi qu'un effet d'interaction entre ces deux facteurs [$F(3,120) 3,88$; $p .0109$]. Dans la modalité implicite (où on note globalement plus d'introduction AI + pos. que dans la modalité explicite) les emplois augmentent régulièrement chez les enfants pour culminer à 11 ans. Ces emplois régressent au-dessous de la performance des enfants de 11 ans chez les adultes (qui lui substituent une introduction conjointe). Dans la modalité explicite, la hiérarchie décrite ci-dessus demeure la même pour les enfants. En revanche, la performance des adultes se situe au niveau de celle des enfants de 7 ans (on a vu en 3. 1 que dans ce cas ils procèdent encore davantage par introduction conjointe).

4. L'INTRODUCTION EN FONCTION DU MODE DE PRÉSENTATION

Pour comparer l'emploi des introductions choisies selon le mode de présentation (successif versus global), les analyses ont été effectuées avec l'âge et le mode de présentation comme facteurs emboîtants. Chacune porte sur le nombre d'occurrences d'un mode de présentation (la valeur de chaque variable dépendante évolue en moyenne entre 0 et 8). On note, outre les effets de l'âge précédemment décrits, un effet du mode de présentation pour l'emploi de l'introduction AI + pos. d'une part et 2AD d'autre part. L'introduction AI + pos. survient d'avantage quand la bande dessinée est appréhendée d'emblée dans sa totalité: suce.: 0,9 versus glob.: 1,3 [F(1,247) = 7,61; p = .0062] alors que la double introduction définie survient davantage en mode de présentation successif: suce.: 1J versus glob.: 0,7 [F(1,185) = 4.22; p = .0414].

DISCUSSION

Le but de cette étude était d'analyser comment, en l'absence de connaissance partagée avec le destinataire, les locuteurs (enfants et adultes) s'engagent dans la narration d'une série d'événements représentés par une suite d'images. L'analyse portait sur la façon dont ils mentionnent pour la première fois les personnages impliqués dans ces événements. Rappelons que, du point de vue de l'accessibilité de l'information, ces référents sont nouveaux pour le destinataire.

L'étude avait en outre l'objectif plus large de fournir des arguments en faveur de l'hypothèse selon laquelle, la manifestation des compétences référentielles (en cours d'acquisition ou bien d'ores et déjà acquises) est tributaire de contraintes cognitives propres au paradigme de recherche employé. Identifier de telles contraintes et les contrôler expérimentalement devant nous permettre de mieux comprendre comment s'installe et s'exerce la compétence référentielle des locuteurs. Les résultats observés ici trouvent toute leur portée si on les relie d'une part, à l'étude du maintien ultérieur de la référence au personnage figurant sur les vignettes n- 2 à 7 (Vion et Colas a, soumis) et d'autre part, à l'étude de la dénomination du personnage figurant sur la huitième et dernière vignette (Vion et Colas b, soumis).

Du point de vue de la chronologie des acquisitions, la présente étude confirme en premier lieu les résultats de la littérature et permet en second lieu de préciser certains points.

Par l'emploi dominant d'expressions définies diverses (« papa et maman »; « le monsieur et la dame »; « la grand-mère et sa petite fille »), les enfants les plus jeunes (7 ans) se sont avérés encore très centrés sur l'ici et le maintenant

du commentaire des images. Alors que les locuteurs plus âgés ont introduit les personnages dans le discours en tenant compte du caractère nouveau de l'information pour le destinataire. Ces derniers les ont présentés essentiellement au moyen d'une double introduction indéfinie (« une dame et un monsieur »). Ces résultats rejoignent et confortent les connaissances acquises dans diverses langues (Hickmann, 1995) et en particulier, les données recueillies pour le français (Karmiloff-Smith, 1985; Kail et Hickmann, 1992; Hickmann, Kail et Roland, 1995).

La présente étude permet de surcroît, de préciser des changements développementaux dans les moyens linguistiques mobilisés. Lorsque les locuteurs se sont situés d'emblée dans le cadre de la narration d'une série d'événements, on a pu observer, aux côtés de la double introduction indéfinie (qui est dominante), l'emploi d'autres moyens. Ces moyens permettent d'indiquer en plus de la nouveauté de l'information, quel est le lien qui unit les personnages. Les résultats montrent une conventionnalisation progressive des moyens utilisés à cette fin. L'introduction qui associe un indéfini et un possessif (« un papa et son fils ») distingue d'une part les enfants les plus âgés (11 ans) des deux autres groupes d'enfants (qui marquent très peu de tels liens) et d'autre part les distingue des adultes (qui s'y prennent autrement). L'emploi d'une introduction conjointe (« un couple », « deux amis ») est caractéristique des locuteurs adultes. Les enfants d'âge intermédiaire (9 ans), tout en se montrant soucieux et capables d'exprimer la nouveauté de l'information, marquent moins explicitement que leurs aînés les relations entre les personnages que l'histoire va mettre en scène. Ce résultat rejoint celui de Trabasso et Rodkin (1994) qui observent chez les enfants anglophones un marquage accru de la possession avec l'âge. Les changements développementaux observés ici corroborent l'hypothèse généralement formulée d'un passage progressif de la simple description d'images à un marquage lié à l'organisation du discours dans son ensemble (Karmiloff-Smith, 1985; Berman et Slobin, 1994).

Du point de vue du rôle des composantes de la situation de production, notre étude montre que celles-ci ont une incidence sur les performances. Les différences qu'elles engendrent permettent, ainsi que nous l'espérons, de conforter et de préciser les conclusions développementales.

Dans l'ensemble, la présentation de l'histoire sous la forme d'un carnet favorise une appréhension des personnages de la première image (seule connue du locuteur au moment où débute la narration) comme un tout à décrire ici et maintenant, indépendamment des images subséquentes. Ceci est montré par deux observations. En premier lieu le double marquage défini est plus employé en mode de présentation successif qu'en mode de présentation global. En second lieu (et complémentairement à la première observation) les marquages qui associent un indéfini et un possessif sont davantage employés en mode de présentation global qu'en mode de présentation successif. Notons que la tendance relevée ici se retrouve également d'une part, lorsqu'on analyse le maintien de la référence ultérieure (les images présentées sur une même page incitent plus les locuteurs à s'engager dans une narration, que les images présentées une à une dans un carnet) et d'autre part lorsqu'on analyse le

marquage du personnage figurant sur la dernière image (globalement, la présentation de la bande dessinée sur une seule page suscite davantage l'emploi d'un pronom ou d'une reprise pronominale, alors que la présentation des images les unes après les autres dans un carnet suscite davantage l'emploi d'un syntagme nominal défini).

Ici, l'appréhension de la totalité de la bande dessinée oblige davantage le locuteur, s'il en a la compétence, à s'engager dans une narration qui dépend alors surtout du type d'enchaînement proposé. Le principal souci des locuteurs confrontés à un enchaînement explicite des événements a semble-t-il été de gérer l'introduction de l'information nouvelle au moyen des expressions conventionnellement prévues dans la langue à cet effet (introduction indéfinie individualisée ou conjointe pour les locuteurs matures; introduction indéfinie individualisée pour les enfants de 9 et 11 ans). Tandis que confrontés à des événements n'ayant pas de liens très apparents, les locuteurs se sont trouvés mis en demeure de créer de surcroît des relations entre les événements. Ils ont mentionné pour cela, dès le début de leur narration, des relations supposées par eux entre les personnages. C'est ce qu'ont fait les enfants de 11 ans et les adultes. Les locuteurs matures l'ont fait en augmentant leur emploi d'une introduction conjointe; les enfants de 11 ans l'ont fait en utilisant des constructions possessives. L'effet du type d'enchaînement se retrouve également:

1 / lors de l'examen du maintien ultérieur de la référence (dans ce cas, un enchaînement peu explicite suscite davantage le marquage du caractère accru d'ancienneté du référent qu'un enchaînement plus explicite), et

2 / lors du marquage du personnage de la dernière vignette (dans ce cas, les locuteurs utilisent alors plus fréquemment un pronom - marque d'une accessibilité élevée du référent - quand l'enchaînement est explicite). Quant à l'effet de la continuité thématique, il s'est seulement manifesté dans la présente étude par l'emploi accru du double marquage indéfini. Ce qui peut être interprété comme un indice du fait que les locuteurs anticipent la rupture thématique finale. Nous relierons ce fait à celui de l'effet très marqué du thème lors de la mention du personnage de la vignette 8 où le personnage est désigné par un pronom défini quand le thème est maintenu alors qu'il l'est par un syntagme nominal défini ou une reprise pronominale (ex. « le monsieur il... » - quand le thème change).

Les résultats obtenus encouragent donc à considérer que la tâche de narration sur la base d'images, loin de constituer une situation de communication sévère à l'égard des compétences émergentes des enfants peut au contraire devenir leur révélateur sous réserve de contrôler les traitements cognitifs qu'elle engendre. La manipulation expérimentale des conditions de production s'avère être un bon moyen d'évaluer la permanence ou la labilité des acquisitions. Elle devrait permettre à l'avenir de moduler les conclusions admises sur la base des études antérieures. Elle devrait également permettre de mieux comprendre en quoi certains contextes offerts par la vie quotidienne sont plus favorables que d'autres à la manifestation des compétences narratives des locuteurs.

ANNEXE. - LISTE DU MATERIEL

ENCHAÎNEMENT IMPLICITE

Bandes dessinées test: contenu de la première vignette

- 1 un homme et une femme assis sur un canapé
- 2 un adolescent et un garçonnet
- 3 un homme et un adolescent à la plage
- 4 une femme et une fillette attablées
- 5 une tortue et un crocodile au bord de l'eau
- 6 un singe et un lion dans la brousse
- 7 une poule et des poussins dans une cour
- 8 un chat et un âne dans un pré

Thème des bandes dessinées intercalaires (un seul personnage)

- a un chat joue au bord de la mer
- b une grand-mère fait ses courses
- c un monsieur au lever

ENCHAÎNEMENT EXPLICITE

Bandes dessinées test: contenu de la première vignette

- 1 un enfant et un vieil homme dans un salon
- 2 un homme et une femme à la maison
- 3 un garçon et une fille à la plage
- 4 un garçon et un homme à la pêche
- 5 un chien et un chat dorment sur un tapis
- 6 un ver de terre et un escargot dans une cuisine
- 7 un hérisson et un lapin sur le bord d'une route
- 8 un poisson et une grenouille auprès d'un étang

Thème des bandes dessinées intercalaires (un seul personnage)

- a un chien joue dans un jardin
- b un garçon explore une grotte
- c une souris cherche à se nourrir

RÉSUMÉ

On a étudié l'évolution du mode d'introduction des référents dans le discours oral sous diverses conditions de production.

Des enfants de 7 à 11 ans et des adultes ont raconté à un pair d'âge des bandes dessinées « muettes » à deux personnages. Le destinataire ne connaissait pas les images et ne les voyait pas. Trois facteurs ont été manipulés: 1 | le mode de présentation des images; 2 | le caractère plus ou moins explicite de l'enchaînement des événements d'une image à l'autre; et 3 | la continuité thématique. On a analysé les façons de nommer les personnages lorsqu'ils sont introduits pour la première fois dans le discours.

Les résultats montrent: a) une évolution des compétences référentielles et narratives des locuteurs qui confirme les études antérieures : les personnages sont majoritairement marqués comme des référents nouveaux dès 7 ans, cependant ce n'est qu'à partir de 9 ans que le marquage intralinguistique devient systématique; b) un effet du mode de présentation des images: la présentation de la bande dessinée sur une seule page incite davantage les locuteurs à s'engager dans une narration, alors que la présentation des images les unes après les autres dans un carnet suscite ii 7 ans davantage de descriptions; c) un effet du caractère plus ou moins explicite de l'enchaînement des images: un enchaînement peu explicite suscite chez les enfants de 11 ans et chez les adultes l'expression de liens supposés entre les personnages dès leur introduction dans le discours. Les conditions de production manipulées se sont avérées être un moyen d'évaluer la solidité ou la labilité des acquisitions.

Mots-clés: langage parlé, développement du langage, système référentiel, narrations.

BIBLIOGRAPHIE

- Ariel M. (1988) Referring and accessibility, *Journal of Linguistics*, 24 (1), 65-87.
- Ariel, M. - (1990) *Accessing NP antecedents*, Londres, Routledge.
- Ariel M. - (1991) The function of accessibility in a theory of grammar, *Journal of Pragmatics*, 16, 443-463.
- Bamberg M. - (1987) *The acquisition of narratives: Learning to use language*, Berlin, Mouton de Gruyter, 243 p.
- Berman R., Slobin D. (Edit.) - (1994) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 748 p.
- Bronckart J.-P. - (1985) Pour un modèle de production du discours, in J.-P. Bronckart (Edit.), *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 3-58.
- Canoz F., Vion M. - (1994) Encoding and maintaining reference in oral discourse, *International Journal of Psychology*, 29 (5), 537-564.
- Gundel J. K., Herberg M., Zacharski R. - (1993) Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, *Language*, 69 (2), 274-307.
- Hausendorf H. - (1993) L'adulte auditeur, aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants, *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 2, 85-105.

- Hausendorf H., Quasthoff U. - (1992) Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition, *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Hickmann M. - (1984) Fonctions et contexte dans le développement du langage, in M. Deleau (Edit.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 27-58.
- Hickmann M. - (1987a) Ontogenèse de la cohésion dans le discours, in G. Piérault-Le Bonniec (Edit.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, 157-172.
- Hickmann M. (1987b) The pragmatics of reference in child language, some issues in developmental theory, in M. Hickmann (Edit.), *Social and functional approaches to language and thought*, Orlando (FL), Academic Press, 165-184.
- Hickmann M. - (1991) The development of discourse cohesion, some functional and cross-linguistic issues, in G. Piérault-Le Bonniec et M. Dolitsky (Edit.), *Language base... Discourse bases*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 157-185.
- Hickmann M. - (1995) Discourse organization and the development of reference to person, space and time, in P. Fletcher et. MacWhinney (Edit.), *Handbook of child language*, Oxford, Blackwell Publishers, 194-218.
- Hickmann M., Kail M., Roland F. - (1995) Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles, Enfance, 2, 215-226.*
- Hickmann M., Liang J., Hendricks H., Roland F. - (1990) The development of discourse cohesion, coding manual, Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Kail M., Hickmann M. - (1992) French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge, *First Language*, 12, 73-94.
- Karmiloff-Smith A. - (1980). Psychological processes underlying pronominalisation in children's connected discourse, in J. Kreiman et Ojeda (Edit.), *Papers from the parasession on pronouns and anaphora*, Chicago, Chicago Linguistic Society, 231-250.
- Karmiloff-Smith A. - (1981) The grammatical marking of thematic structure in the development of language production, in W. Deutch (Edit.), *The child's construction of language*, Londres, Academic Press, 121-147.
- Karmiloff-Smith A. - (1985) Language and cognitive processes from a developmental perspective, *Language and Cognitive Processes*, 11, 61-85.
- Light L., Capps J., Singh A., Alberton Owens S. - (1994) Comprehension and use of anaphoric devices in young and older adults, *Discourse Processes*, 18, 77-103.
- McGann W., Schwartz A. - (1988) Main character in children's narratives, *Linguistics*, 26, 215-233.
- Peterson C. - (1993) Identifying referents and linking sentences cohesively in narration, *Discourse Processes*, 16, 507-524.
- Ricard R., Snow C. - (1990) Language use in and out of context, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 251-266.

- Sauvaire V., Vion, M. (1989) Expression of the given-new contrast in referential communication, a study of seven and nine year-old children, *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 9, 431-449.
- Schwartz D. - (1995) Reasoning about the referent of a picture versus reasoning about the picture as the referent, an effect of visual realism, *Memory and Cognition*, 23, 709-722.
- Trabasso T, Nickels M. - (1992) The development of goals and plans of action in the narration of picture stories, *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso T, Rodkin P. - (1994) Knowledge of goals/plans, A conceptual basis for narrating ((Frog where are you?)), in R. Bernan et D. Siobin (Edit.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, 85-106.
- Trabasso T., Stein N., Rodkin P., Munger M., Baughn C. - (1992) Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events, Cognitive Development, 7, 133-190.*
- Vion M. - (1995) Quel contexte pour le traitement du discours ? *L'Année Psychologique*, 95, 131-164.
- Vion M., Colas A. (a soumis) Maintaining and reintroducing referents in French: Cognitive constraints and development of narrative skills, *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Vion M., Colas A. (b soumis) Expressing coreference in French: Cognitive constraints and development of narrative skills, *Journal of Psycholinguistics Research*.
- Vonk W., Hustinx L., Simons W. - (1992) The use of referential expressions in structuring discourse, *Language and Cognitive Processes*, 7, 301-333.