

Hana Hirzalla
University of Paris

L'impact du contexte interactionnel sur la construction discursive chez les enfants de 4 ans

Abstract. The present cross-linguistic study analyses the influence of methodological conditions on the production of spatial discourse by 4 year old children in first language (L1). This point was stressed by Hickmann (2000) and questions again some results of research devoted to the acquisition and the development of L1. The majority of developmental studies, especially those concerned with spatial description, insist that children of this age produce systematically deictic expressions (particularly *here*) to encode spatial relations. This phenomena is frequently interpreted as one of the criteria of developmental sequences in L1, since at 7 years such expressions are not (or less) registered.

In this study, we assume that the production of deictic spatial expressions is related to the conditions of collecting data. We analyse and compare a picture description discourse, produced by French and Jordanian Arabic speaking children and collected under two conditions.

The first establishes (although indirectly) a context of *common field of vision*. In this experience, the child/informant is in front of two persons, the researcher and the addressee. The researcher who is near to the child asks him to describe the picture, and insists that the description is destined to the addressee who remains farther away. The second condition ensures, on the contrary, a context of *non shared field of vision* by the fact that the child is in front of only one person who asks him to describe the picture and maintains a distance during the description.

The comparison of the two types of data aims to define the difference between :

1. the capacity of a 4 years old child to express spatial relations, more precisely to use locative expressions to encode spatial configurations (this point was confirmed in developmental cross-linguistic researches – for example, Johnston and Slobin, 1979; Choi and Bowerman 1991; Bowerman and Choi 1994, 2001- which have been conducted in the perspective to analyse the interplay of cognitive and linguistic factors),
2. and the capacity to master the pragmatic principles of discourse, more precisely to employ appropriate linguistic means which ensure the realisation of discursive introduction and maintenance (two operations that translate the consideration of mutual/non mutual knowledge, initial and evolving, about the referents implied in the discourse).

The present study tends, in other words, to verify the central question of the influence of shared/non shared visual context, and consequently to identify the real problematic of the construction of discourse at the age of 4.

The comparison of the two groups of data points out significant differences. It shows that in fact the methodological conditions of *common field of vision* determine the production of deictic expressions, and consequently represent a major factor which influences the construction of discourse at this age.

On the other hand, the two groups of data show that the real problematic at the age of 4 does not consist in using locative expressions to describe spatial configurations, but in mastering the organising pragmatic principles which ensure the construction of a cohesive discursive unity.

Résumé

Cet article propose de mener une vérification méthodologique qui a pour but d'étudier l'impact du contexte interactionnel sur la construction discursive chez l'enfant de 4 ans. Dans cette étude, nous adoptons le discours de description spatiale comme domaine de recherche.

Nous présentons et analysons ici deux types de corpus recueillis selon deux conditions méthodologiques différentes auprès des enfants francophones et arabophones jordaniens de 4 ans. La mise en parallèle des deux types de corpus vise :

1. à vérifier une question méthodologique centrale qui se penche sur le rôle du contexte interactionnel, favorisant ou non les connaissances partagées entre l'informateur et l'enquêteur, dans la construction du discours spatial chez les enfants notamment de 4 ans,
2. et à situer la véritable problématique discursive à cet âge.

L'objectif de cet article est de souligner la différence entre :

1. la capacité de l'enfant de 4 ans à exprimer des relations spatiales, autrement dit à encoder linguistiquement des configurations spatiales par des expressions locatives sans avoir recours aux expressions déictiques telles que *ici* et *là*,
2. et sa maîtrise de l'aspect pragmatique de l'univers discursif référentiel, autrement dit, des moyens linguistiques qui assurent la réalisation des opérations d'introduction et de maintien.

1. Méthodologie : développement des recherches empiriques

L'élaboration d'une méthodologie assurant des données qui se prêtent à l'analyse et à la vérification d'hypothèses est une problématique centrale dans toute recherche. Les démarches méthodologiques désignent une série de procédures qui commencent par la précision du domaine dans lequel s'inscrit la recherche, et impliquent la définition des objectifs qui consistent habituellement à confirmer ou à infirmer certaine(s) hypothèse(s).

Dans les études en acquisition des langues, l'orientation méthodologique a été étroitement liée à l'évolution qui a marqué le domaine. L'idée de *prédispositions innées*

avancée par Chomsky a orienté les chercheurs en acquisition du langage vers une nouvelle direction. La question majeure est devenue l'interaction entre le dispositif inné et l'input linguistique dans le processus acquisitionnel, ou, autrement dit, entre les déterminants cognitifs universels et linguistiques spécifiques.

De cette question centrale est née une grande controverse qui a déclenché des débats entre les années soixante-dix et fin des années quatre-vingt-dix. Deux positions opposées ont perduré et ont été représentées par les recherches de Bowerman et de Slobin.

Bowerman (1985 ; Choi and Bowerman, 1991 ; Bowerman and Choi, 1994) insiste que l'input linguistique joue le rôle de premier plan dans l'élaboration et le développement conceptuel de l'enfant, et que les connaissances non linguistiques ne suffisent pas à expliquer ce processus. Cette position s'inscrit dans le déterminisme linguistique de Whorf qui postule que les concepts n'existent que dans et par la langue.

Slobin (1973 ; Johnston and Slobin, 1979 ; Slobin, 1985) précise au contraire que le facteur cognitif explique l'acquisition et le développement langagier chez les enfants. Par cette position, l'auteur soutient la relativité linguistique de Boas qui attribue au développement conceptuel une origine cognitive.

Du point de vue méthodologique, les recherches de Bowerman et de Slobin adoptent une perspective interlingue développementale (pseudo-longitudinale). Elles choisissent une tâche verbale précise, et la présentent aux enfants des mêmes tranches d'âges en différentes langues. Ces recherches s'inspirent par ailleurs de la méthodologie empirique et qualitative de Piaget impliquée dans l'étude la représentation de l'espace chez l'enfant.

En ce qui concerne les études consacrées à l'acquisition des langues étrangères, le projet ESF (European Science Foundation), qui occupe la place de référence, s'est appuyé sur un protocole méthodologique qui a inspiré multiple travaux ultérieurs. Ce projet a adopté une perspective interlingue et longitudinale. Il a ainsi étudié l'acquisition et le développement de différentes LE chez des natifs de plusieurs LM pendant une période de 30 mois. Il a proposé

des tâches verbales complexes qui incarnent le langage utilisé quotidiennement : discours de description spatiale, récit, instruction, etc.

Les tâches proposées dans ce projet et également dans les études en acquisition de LM sont guidées. Elles établissent un cadre précis dans lequel s'inscrivent les productions qui constituent un corpus. Le corpus défini comme un « ensemble d'énoncés d'une langue donnée (écrits ou oraux enregistrés) qui ont été recueillis pour constituer une base d'observations permettant d'entreprendre la description et l'analyse de la langue en question » (Arrivé et al., 1986 : 198), devient ainsi un des outils fondamentaux qui permet d'atteindre l'objectif de la recherche.

Les tâches guidées du type description d'affiche ou récit d'un film constituent un corpus *ciblé* qui est « *recueilli dans un objectif linguistique et/ou acquisitionnel précis, en fonction d'une dimension spécifique visée par la recherche et selon des procédures de recueil ajustées à l'objectif.* » (cf. Porquier, 2004 : 4).

Le choix de ce type de corpus dans les recherches en acquisition des langues est basé sur la 'facilité' qu'il offre à recueillir rapidement des données appropriées et adaptées aux objectifs fixés. Un choix contraire de corpus *ouvert* représente une tâche plus difficile et une durée plus longue. Le corpus ouvert convient en effet mieux aux études centrées sur des constructions linguistiques précises qui apparaissent régulièrement dans les interactions langagières.

2. L'étude de la construction discursive de la référence spatiale : démarches méthodologiques

Les recherches qui se consacrent à la construction discursive des concepts spatiaux en LM se trouvent confrontées à plusieurs questions méthodologiques. D'une part, et étant donné que l'interprétation des relations spatiales dépend fortement de l'information contextuelle, étudier l'expression et l'organisation discursive des concepts spatiaux implique le choix d'une tâche qui garantit la production des expressions spatiales, autrement dit qui établit un contexte

d'asymétrie dans les connaissances sur les référents impliqués. Par cette condition, on incite le locuteur à expliciter les relations spatiales et à marquer les liens entre les énoncés. D'autre part, il s'agit de choisir une tâche, un support et une consigne qui soient adaptés aux enfants.

Les recherches antérieures divergent quant aux types de discours : narration sur images ou description spatiale, et aux démarches méthodologiques adoptées. La différence majeure porte sur le contexte interactionnel qui établit ou non des connaissances partagées. Cet élément est fondamental et influe inévitablement sur la production de l'enfant (et de tout locuteur) au niveau de l'organisation discursive.

Hickmann (2000) rappelle que dans une tâche communicative, cette condition figure parmi un ensemble de facteurs qui influent considérablement sur l'organisation et la cohésion discursive

« les contraintes contextuelles constituent un des aspects les plus déterminants des performances des enfants en matière d'organisation discursive. De telles contraintes sont elles-mêmes fonction de différents paramètres de la situation d'énonciation, tels le but de la communication et les connaissances partagées par les interlocuteurs, déterminant le « genre discursif » auquel participent les enfants, d'une part, et l'information qui est présupposée ou mise en relief dans la communication, d'autre part » (94).

Berman et Slobin (1994) analysent la cohésion discursive dans des récits produits par des enfants de plusieurs tranches d'âge en anglais, allemand, espagnol, hébreu et turc LM. La banque de donnée s'est enrichie par la suite en étudiant le même type de discours dans d'autres langues. Ces auteurs choisissent « l'histoire de grenouille » conçue pour la littérature enfantine et composée de 24 images sans texte.

Karmiloff et Karmiloff-Smith (2003) étudient la construction du discours narratif chez des enfants francophones et anglophones de trois tranches d'âge : 4-5, 6-7 et 8-9. Dans la tâche proposée, l'enquêteur demande à l'enfant, en partageant le même champ visuel, de lui raconter une histoire présentée en six images et montrant deux protagonistes du même genre.

En ce qui concerne les études qui comparent l'acquisition de LE et l'acquisition de LM, la problématique méthodologique devient plus complexe. D'une part, il s'agit d'adopter

une tâche verbale complexe qui déclenche chez les informateurs la production des discours riches en expressions spatiales ou temporelles selon le but fixé, et, de l'autre, il faut que la tâche proposée soit adaptée aussi bien aux adultes qu'aux enfants.

Pour pouvoir garder un seul et même support, les travaux comparatifs de Hendriks (1998 a et b) et de Hendriks et Hickmann (1998) règlent cette question essentielle en optant pour une séquence d'images captivantes pour les enfants, et qui ressemble aux dessins animés appartenant à leur univers. Ces auteurs choisissent deux histoires : l'histoire du cheval qui contient cinq images et représente un certain nombre de déplacements de l'animal dans l'espace, et celle du chat qui inclut six images désignant plusieurs actions. Dans les deux supports, on a affaire à plusieurs référents protagonistes animés qui créent le déplacement spatial, et inanimés qui servent à localiser les premiers. Dans ces travaux, les auteurs étudient la référence à l'espace et aux entités à partir d'une tâche narrative.

La recherche comparative de Watorek (2002) qui étudie plusieurs types de discours opte pour la tâche de description d'affiche afin d'étudier la référence spatiale chez les adultes et les enfants.

Dans le cas de support plus « sérieux » comme dans celui de support ludique et plus proche de l'univers enfantin, les chercheurs sont face à une autre problématique qui fait l'objet d'une réflexion méthodologique : celle des conditions du recueil de données et de la consigne. Les travaux de Hendriks et Hickmann et le travail de Watorek choisissent de varier ces deux aspects selon le type d'apprenant.

Dans les récits sur images, Hendriks et Hickmann demandent à leurs informateurs adultes de raconter les histoires directement devant un magnétophone, et précisent que le récit intéresse un interlocuteur absent qui devrait le répéter à partir des enregistrements. Quant aux données des enfants, elles ont été recueillies par un jeu. Deux enquêteurs y participent : l'un donne la consigne et tient le magnétophone, et l'autre joue le rôle de l'interlocuteur qui ne voit pas les images par le fait qu'il a les yeux bandés.

Dans le travail de Watorek, les adultes sont également devant une tâche qui consiste à décrire l'affiche à un interlocuteur absent, et qui devrait la dessiner à partir de la description enregistrée. En ce qui concerne le recueil des descriptions auprès des enfants, deux enquêteurs sont sur place. Le premier donne la consigne et veille sur le déroulement de l'enregistrement ; le deuxième, qui reste éloigné de l'enfant, est présenté comme celui qui doit dessiner l'affiche à partir de la description produite.

Les démarches méthodologiques dans ces recherches visent à encourager l'explicitation des relations spatiales et à renforcer la cohésion dans les textes produits. Pour pouvoir étudier l'organisation discursive de la référence spatiale dans une tâche narrative ou descriptive, il est essentiel de créer une situation dans laquelle les connaissances sur les référents impliqués ne soient pas partagées entre l'informateur et l'interlocuteur.

Notons que l'expression et l'organisation des concepts spatiaux se réalisent différemment dans les deux types de tâche : récit sur images et description d'affiche. Au niveau de la structure discursive, les domaines référentiels impliqués dans la narration sont le temps, l'espace, les entités et le procès. Dans la description d'affiche en revanche, ce sont les domaines de l'espace et des entités qui construisent le texte ; la référence temporelle est reléguée en arrière-plan du discours, et le domaine du procès est d'importance moindre (l'intérêt des verbes de mouvement en description réside particulièrement dans le fait qu'ils encodent le déplacement d'un référent vers un intervalle spatial, ou entre deux intervalles). En conséquence, les adverbes temporels comme *après*, *ensuite*, ... jouent un rôle majeur dans le développement de l'information dans un texte narratif ; ils ancrent les intervalles temporels T1, T2 ... résultant du découpage de T, alors qu'ils sont considérés comme étant de deuxième catégorie dans un texte descriptif dont le vrai squelette repose sur les expressions locatives. La fonction de ces adverbes devient plutôt métadiscursive dans un discours spatial.

La distribution de l'information dans l'énoncé diverge également dans ces deux types de discours. En narration, et vu le rôle central des prédicats dynamiques, l'information qui

réfère à l'entité à localiser est présentée au début de l'énoncé, celle qui représente l'intervalle spatial est en position finale

ex. le cheval court dans les prés

le chat grimpe sur l'arbre

Dans la description spatiale en revanche, le locuteur reste libre dans l'ordre dans lequel il introduit les deux référents

ex. à gauche il y a un arbre

il y a un arbre à gauche

Un arbre est/se trouve à gauche

Les études qui se consacrent à la construction discursive en LM et celles qui comparent cette construction en LM et en LE montrent que la capacité de produire une unité discursive commence vers 7 ou 8 ans et se confirme vers 10 ans dans toutes les langues étudiées. Les enfants de 4 ans semblent éprouver une difficulté à gérer un complexe informationnel et à l'organiser dans un ensemble cohérent et cohésif. Ces études soulignent systématiquement que les enfants de 4 ans produisent des expressions déictiques telles que *ici* et *là*.

3. Vérification méthodologique

Dans notre comparaison méthodologique, nous avons adopté une tâche et un support spécialement choisis pour étudier l'expression et l'organisation discursive des concepts spatiaux. Il s'agit plus précisément de constituer un corpus ciblé.

Nos démarches s'inscrivent dans la continuité de la méthodologie élaborée par le projet ESF. Dans le cadre de ce projet, plusieurs études ont analysé l'expression de la référence spatiale en LE. La description spatiale a fait partie d'un choix qui consiste à confronter un apprenant aux tâches communicatives récurrentes auxquelles est confronté tout locuteur.

Pour recueillir des données qui se prêtent à l'analyse de la référence spatiale, les études ESF ont opté pour la description spatiale selon deux modalités :

1. on demande à l'apprenant de décrire au téléphone le paysage qu'il voit par sa fenêtre à un interlocuteur ;
2. on lui demande de décrire une affiche (Le Moulin Rouge) à une personne présente mais qui ne la voit pas. L'interlocuteur est censé redessiner cette affiche à partir de la description faite par l'informateur.

Dans notre étude, nous avons choisi de suivre la deuxième modalité dans une première expérience, et de la changer dans une deuxième. Nous avons ainsi proposé une affiche (cf. annexes) à des enfants francophones et arabophones. Cette affiche présente la partie centrale extraite d'une série « Hier falt ein haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn oder die Veranderung der Stadt » (une maison s'écroule, une grue s'élève et la pelleteuse menace toujours, ou le nouveau visage des villes) de Jorg Muller 1976. Cette partie représente une place autour de laquelle se trouvent des immeubles et des rues. Sur la place, il y a plusieurs entités. Les configurations spatiales de ce tableau renvoient à la vie quotidienne dans une grande ville.

Nous avons opté pour cette affiche car elle montre une scène qui peut se produire partout. Dans une étude antérieure sur la référence spatiale chez les apprenants arabophones du français, nous avons utilisé le tableau intitulé « Le Moulin Rouge » adopté par les travaux du projet ESF et qui incarne le quartier de Pigalle à Paris. Nous estimons qu'il est indispensable de présenter un support presque neutre aux informateurs des deux langues. Notre expérience a montré que « Le Moulin Rouge », culturellement familière pour les informateurs francophones habitant à Paris et complètement impartiale pour les informateurs arabophones habitant en Jordanie, peut influencer sur les textes produits. La familiarité des francophones avec ce tableau est évidente. Tandis qu'un locuteur francophone exprime une scène qui fait partie de sa vie quotidienne, un locuteur arabophone décrit une image qui n'a aucun renvoi culturel pour lui. Pour réaliser cette présente recherche, nous avons privilégié un support qui met les locuteurs des deux langues sur un pied d'égalité.

Nous avons demandé à nos jeunes informateurs de 4 ans de décrire cette affiche selon les deux conditions méthodologiques suivantes :

1. Dans une première expérience, un enquêteur soumet l’affiche à l’enfant et lui donne la consigne : « Décris cette affiche à X qui est là pour qu’il (elle) puisse la dessiner. Remarque que X ne voit pas l’affiche, sois donc bien précis pour qu’il (elle) puisse bien faire son dessin ». Un deuxième enquêteur/interlocuteur tient effectivement un papier et un crayon pour dessiner. Il peut intervenir pour demander plus de précision et inciter l’enfant à être plus explicite dans sa description.
2. Dans une deuxième expérience, un seul enquêteur donne la consigne : « Décris-moi cette affiche et remarque que je ne la vois pas, je ferme les yeux ; sois bien précis, je t’écoute ».

Nous avons également tenté une troisième expérience qui consiste à poser à un troisième groupe d’enfants francophones des questions sur la localisation de plusieurs entités sur l’affiche. Dans la deuxième et la troisième expériences, l’enfant/locuteur est face à un seul interlocuteur/enquêteur. Ce dernier sort l’affiche d’une enveloppe et la tient de manière à montrer qu’il ne la voit pas ; il va jusqu’à fermer les yeux et à le souligner verbalement.

Par ailleurs, et quelles que soient les conditions du recueil de données qu’on adopte (avec un ou deux participants), il est très important de prévoir attentivement les interventions. Dans le cas de deux enquêteurs, celui qui gère l’enregistrement se trouve régulièrement dans la nécessité de rappeler à l’enfant que la description est destinée à la personne qui se trouve loin et qui n’a pas accès à l’affiche. Le dessinateur peut à son tour prendre part à l’échange avec l’enfant et lui expliquer qu’il ne voit pas le tableau, et qu’il lui faut une description plus précise pour pouvoir reproduire le dessin.

Quoi qu’il en soit, les interventions des deux interlocuteurs ne doivent pas dépasser des remarques qui insistent sur le fait que le champ visuel n’est pas partagé. En d’autres termes, on ne peut pas s’adresser à l’enfant en lui demandant « où exactement ? », ni « qu’est-ce qu’il y a d’autre ? », ni même « j’ai besoin de plus de détails pour pouvoir dessiner ». La première

question oriente la production vers l'information qui appartient à l'intervalle spatiale ; la deuxième risque de l'encourager à additionner les entités qu'il voit sur l'affiche. Quant à la troisième question, nous avons remarqué que les enfants de 4 ans l'interprètent comme une demande qui concerne les entités, et parfois les détails sur ces entités. Dans le premier cas, ils s'activent à mentionner ce qu'ils voient sur l'affiche ; dans le deuxième, ils s'investissent dans les traits « non locatifs ». L'élaboration d'une méthodologie adaptée aux enfants, et aux adultes aussi, entraîne ainsi la nécessité d'un dosage subtil et réfléchi des interventions lors du recueil des données.

Dans cette étude, les enfants francophones et arabophones ont 4 ans et sont monolingues. Ils représentent quatre groupes composés de 10 sujets chacun : pour chaque langue, un groupe de dix accomplit la tâche de description d'affiche selon les premières conditions et un autre groupe de dix accomplit cette tâche selon les deuxièmes conditions.

4. Cadre théorique et cadre d'analyse

4.1 Enoncé descriptif et discours de description spatiale

La description spatiale implique de la part du locuteur la mise en relation entre (au moins) deux entités. Dans la terminologie du projet ESF, l'entité qui est à localiser est appelée thème (Th) ; celle qui sert de point de référence est désignée comme relatum (Rel). La structure informationnelle d'un discours de description spatiale s'articule autour de deux domaines référentiels : l'espace et les entités.

La notion d'*espace perceptif normal* (Klein, 1986) permet de décrire la façon dont un système langagier exprime la localisation et le déplacement des entités dans l'espace. Cet espace, constitué de sous-espaces, se décompose en deux structures : topologique et projective dimensionnelle. De ce fait, il existe deux types de relation spatiale :

1. topologique : qui désigne une relation qui s'établit entre Th et Rel de manière directe.

Ce type de relation concerne principalement les concepts d'inclusion, d'exclusion et de voisinage,

2. projective : qui relève de l'organisation dimensionnelle de l'espace et permet de situer un Th relativement à un Rel selon les trois axes orthogonaux : vertical, latéral et sagittal.

Les relations projectives impliquent un *origo* (cf. Bühler, 1934). Cette notion est définie comme étant le point qui donne une orientation à un système. Dans sa description, le locuteur peut choisir comme origo soit sa position, soit celle de l'interlocuteur ou bien celle du Rel.

Il y a par conséquent deux manières d'interpréter les relations spatiales projectives :

1. déictique : lorsque la perspective du locuteur (son orientation) détermine l'expression des relations spatiales. Il s'agit ici de projeter sa propre orientation sur le Rel pour localiser le Th ;
2. intrinsèque : quand l'expression des relations spatiales est déterminée par la perspective du Rel. Dans ce cas, l'orientation du locuteur ou de l'interlocuteur n'interviennent pas dans la localisation des entités.

La construction d'un discours de description spatiale, et de tout autre discours, fait appel à deux types de connaissance :

1. morpho-syntaxique et syntaxico-sémantique qui interviennent au niveau de la structuration de l'énoncé ;
2. des principes pragmatiques qui assurent le lien inter-énoncés et dont la réalisation fait appel à des moyens appropriés et propres à chaque langue.

Ces deux connaissances représentent la compétence grammaticale d'un locuteur ainsi que sa maîtrise des expressions référentielles : déictiques et anaphoriques. Elles mettent en évidence deux des traits fondamentaux d'une langue : sa plurifonctionnalité et son ancrage dans le contexte.

La plurifonctionnalité concerne la relation complexe entre forme et fonction, relation qui se réalise différemment dans les langues. Quant à l'ancrage dans le contexte d'énonciation, il renvoie aux opérations de référenciation qui régissent l'univers discursif. Ces opérations

consiste à unir une expression soit à un référent extralinguistique (procédé déictique) soit à un référent déjà introduit dans le contexte du discours (procédé anaphorique).

La notion la plus pertinente dans l'univers du discours est celle de la référenciation. Ce processus consiste à s'accorder entre locuteur et interlocuteur sur un référent précis par l'intermédiaire du langage. Il convient ici de faire la distinction entre cette notion et celle de dénotation. Lyons (1987) rappelle que la dénotation désigne la relation qui existe entre un lexème donné et une entité, un espace, un processus ou une activité extérieurs au système linguistique. Charolles (2002) confirme: « *La dénotation est la capacité qu'a un lexème de désigner potentiellement une sorte d'être particulier¹* ».

Il s'agit alors d'un procédé qui relie le signifiant au concept. Dans la référenciation, cette relation dépasse les frontières de deux représentations mentales et atteint le référent. Charolles (2002), qui étudie l'emploi déictique des expressions référentielles en français, souligne que l'acte de référence se caractérise par « *une visée de la pensée vers le monde externe²* », et ajoute que dans le passage de la dénotation à la référenciation :

« le problème qui se pose n'est plus de savoir comment telle expression est en mesure, de par sa signification, de faire allusion virtuellement à une classe d'êtres déterminés, mais de savoir comment un locuteur peut utiliser cette expression pour attirer l'attention d'un ou plusieurs interlocuteurs sur une entité » (Charolles, 2002 : 9)

Dans le monde référentiel, on distingue deux procédures spécifiques qui servent à assigner un référent : la deixis et l'anaphore. La notion de deixis a fait l'objet de réflexions dans le domaine de la sémantique logique et en philosophie du langage. Bühler (1934) signale que chaque énoncé est ancré dans son contexte énonciatif et que les expressions déictiques renvoient à l' *indexical field*. L'auteur introduit le concept d'*origo* considéré comme le point zéro de l'énonciation, et fixé en fonction de trois domaines référentiels : la personne (moi), l'espace (ici) et le temps (maintenant).

Les expressions déictiques sont ainsi caractérisées par des traits particuliers. D'une part, elles représentent la coïncidence parfaite entre le langage et la réalité, et, de l'autre, elles

renvoient à un référent variable et déterminent par contraste les autres expressions dans un même domaine référentiel : *tu* est fixé par *je*, *là-bas* en fonction de *ici*, et *hier*, *demain*, ... relativement à *maintenant*. De ce fait, l'origo ne fait pas que désigner le contexte énonciatif, mais permet de fixer les autres repères à partir des siens.

Fillmore (1982) rappelle que dans l'interprétation des expressions déictiques, ce n'est pas seulement le savoir linguistique qui est impliqué, mais également les connaissances de la situation interactionnelle de l'échange verbal. Levelt (1989) confirme que l'intercompréhension du contexte spatio-temporel d'un énoncé requiert des connaissances plus ou moins partagées sur la scène visuelle, sur l'emplacement et l'orientation du locuteur et de l'interlocuteur et aussi sur l'ancrage de l'énoncé dans un cadre temporel.

Parmi les trois domaines de deixis, auxquels Pottier (1992) ajoute la *notion*, la problématique de la référence spatiale nous paraît la plus complexe. *Je* se réalise par désignation ; le sens premier de *maintenant* à partir du moment de la parole ancré dans l'axe du temps. Mais la deixis spatiale se divise en trois catégories (Portine, 1997):

- a. de désignation : *ici*,
- b. de localisation ostensive : *celui-ci* ou *ce* + *N* ce qui implique directement le domaine des entités, et indirectement celui du temps,
- c. et de déplacement : verbes de mouvement qui supposent l'origo comme *aller* et *venir*.

Quant à l'anaphore, elle désigne une reprise coréférentielle non autonome, et ceci en représentant une relation *asymétrique* (cf. Milner, 1976) entre l'expression assurant l'introduction d'un référent et celle permettant son maintien. Dans le cas de coréférence autonome, si l'un de ces deux termes, expression référentielle ou antécédent, disparaît, l'autre reste interprétable. C'est le cas de *Paris* et *La capitale de la France*, par exemple. Dans la procédure anaphorique en revanche comme dans *Paul est parti. Il était fatigué*, l'expression *il* n'a aucune référence autonome puisqu'elle ne peut être interprétable que dans le contexte linguistique. Pour pouvoir comprendre de quel *il* il s'agit, *Paul* est indispensable.

La différence majeure qui existe entre la référenciation déictique et l'anaphorique réside dans leur relation avec le référent qu'elles désignent. Les expressions déictiques sont liées au contexte extralinguistique alors que les expressions anaphoriques sont comprises à partir du contexte du discours, leur référent se trouve dans l'espace de celui-ci.

Cette division ne signifie pas l'existence de deux catégories dont l'une enferme les déictiques et l'autre les anaphoriques. Kleiber (1994, 2001) rappelle que la majorité d'expressions référentielles peut être utilisée aussi bien déictiquement qu'anaphoriquement. Pour illustrer cette double fonction qu'assurent certaines expressions, il suffit d'analyser la référence pronominale dans les énoncés :

Jean n'a pas pu venir. Il a eu un empêchement

Attention. Il est méchant (en désignant un chien visuellement accessible au locuteur et à l'interlocuteur),

où le premier *il* renvoie à l'antécédent *Jean* et assure de cette façon la fonction anaphorique, alors que l'interprétation du deuxième *il* n'implique aucun antécédent dans le discours, mais assigne un référent présent dans le contexte immédiat, marquant en conséquence la référenciation déictique.

Dans le cas inverse, l'expression spatiale *ici*, déictique par définition, peut assurer la fonction anaphorique, et ce lorsqu'elle apparaît dans un discours où son renvoi référentiel porte sur un lieu mentionné auparavant, et repris comme étant *ici*.

Kleiber critique l'approche basée sur la *localisation* du référent, et préfère adopter une approche *mémorielle* selon laquelle la distinction entre anaphorique et déictique ne se réduit pas à une opposition entre le mode de référenciation : contexte linguistique pour l'anaphore et contexte extralinguistique pour la deixis, mais se trouve dans le contraste entre ce qui est connu ou accessible et ce qui est nouveau. Une expression est considérée comme anaphorique si elle renvoie à un référent présent ou visible dans la *mémoire immédiate* de l'interlocuteur. En revanche, une expression déictique introduit un nouveau référent dans le discours, à

condition, comme le précise l'auteur, que les principes d'*identifiabilité* ou d'*appariement* soient respectés.

Le critère de l'accessibilité de Kleiber est pris en compte de façon autre dans les approches textuelles. Celles-ci gardent la distinction entre:

1. référenciation déictique (situationnelle),
2. et référenciation anaphorique (contextuelle),

mais ajoutent un autre mode d'assignation de référence qu'elles appellent *par accord*, qui implique les connaissances partagées et le savoir encyclopédique. Ce procédé explique le *il* dans *Attention, il est méchant* en s'appuyant sur les mêmes connaissances visuelles qu'ont le locuteur et l'interlocuteur au moment de l'énonciation, et justifie l'emploi de l'expression déictique *ici* lorsque les participants à l'échange ne partagent ni le champ visuel ni l'intervalle spatial. Pour interpréter ce *ici*, il suffit que l'interlocuteur sache où se trouve le locuteur.

En abordant la question des connaissances partagées, on se trouve au cœur de la pragmatique discursive. Dans la construction d'un discours, le locuteur considère de manière permanente, et inconsciente, l'équilibre entre ce qui est déjà/désormais connu de son interlocuteur et ce qui reste à expliciter. La dynamique du discours est basée sur une représentation évolutive, qui se met en place progressivement et aboutit au changement dans le statut informationnel des référents. Une information présentée pour la première fois est nouvelle, et nécessite un matériel linguistique approprié ; si elle est reprise ultérieurement, elle devient ancienne et se présente linguistiquement comme telle.

4.2 Modèle d'analyse de discours et représentation des relations spatiales

Pour Klein et von Stutterheim, (1991), le discours est une structure qui répond à une question précise, implicite ou explicite. Cette question qu'ils appellent *quaestio* permet de diviser les énoncés produits en trame et arrière plan, et d'analyser le *mouvement référentiel* qui indique le développement de l'information dans un domaine référentiel à travers les énoncés. Les opérations référentielles peuvent être : introduction, maintien, réintroduction ou changement.

Dans la description d'une affiche qui contient des configurations spatiales complexes et multiples, le locuteur découpe en principe l'espace total en sous-espaces. La description des états spatiaux dans tous les sous-espaces constituent la totalité. La *quaestio* de cette tâche sera alors « où est quoi en L ? ».

Dans le découpage de l'espace total et la représentation des relations spatiales, le locuteur aura recours à des stratégies qui permettent d'organiser l'information à transmettre. Selon Carroll et von Stutterheim (1997), l'organisation de l'information se réalise par trois possibilités : soit en reliant une entité présente sur l'affiche à un intervalle spatiale qui fait partie de l'espace total. Dans ce cas, il s'agit d'un *cadre global* et d'un *Rel de haut niveau*, soit en reliant une entité Th à un intervalle appartenant à une autre entité Rel. Dans ce cas, on parle d'un *cadre additif* et d'un *Rel de bas niveau*, ou bien par un itinéraire d'un promeneur, virtuel dans cette tâche mais réel dans d'autres, qui se déplace dans l'espace à décrire. Cette stratégie est appelée *cadre linéaire*.

4.3 Structure syntaxique/informationnelle de l'énoncé descriptif

Dans n'importe quel choix de stratégie (cadre) de représentation de relation spatiale, il s'agit de mettre en relation deux référents. Le traitement total ou partiel de l'information encodant ces deux référents Th et Rel crée les différences les plus significatives dans la construction discursive. Si le locuteur les exprime explicitement, il produit des énoncés descriptifs « complets », alors que s'il explicite seulement l'information relative au Th, il produit des énoncés « minimaux ».

Ce traitement informationnel concerne le niveau phrastique qui influe et interagit avec la macro-organisation. La réalisation discursive implique des procédés référentiels que nous avons évoqués plus haut. L'articulation du complexe informationnel uniquement autour des opérations d'introduction et de changement mène à produire des énoncés « référentiellement autonomes », alors que l'adoption de l'opération de maintien, en employant des moyens anaphoriques, assure les liens inter-énoncés et marque la cohésion du discours.

En fonction de ces paramètres, la construction discursive peut prendre une forme « simplifiée » ou plus « élaborée ». La simplification de l'information spatiale se reflète dans la structuration syntaxique de l'énoncé descriptif. Dans un discours où les énoncés marquent la mention des deux référents Th et Rel, et adoptent des procédés de maintien référentiel, les relations spatiales sont encodées par des expressions locatives. L'énoncé suit les schémas

CC de lieu + V + SN

SN + V + CC de lieu

La cohésion est assurée grâce à des moyens spécifiques tels que les chaînes anaphoriques. En revanche, dans un discours simplifié (ou *prototypique* selon les termes de von Stutterheim, 1996), l'organisation et le développement de l'information à transmettre se réalisent par des énoncés à structure syntaxique minimale

V exist. + SN

Moyen non spécifique + SN

Cette simplification informationnelle fait appel, en particulier dans le deuxième schéma, aux connecteurs (et, avec), aux particules de portée additives (aussi) et aux moyens spatio-temporels (puis, ensuite). Cette stratégie descriptive « partielle » s'appuie sur le fait que la consigne établit des connaissances préalables. Dans les deux schémas à structure syntaxique minimale, seule l'information référant à une entité Th est explicitée.

5. Analyse et résultats

5.1 Premier corpus

Pour classer les énoncés produits par les deux groupes du premier corpus selon leur contenu informationnel, nous proposons le tableau ci-dessous. La deuxième colonne présente les énoncés à structure « minimale » qui ne contiennent que l'information relative à l'entité Th sans expliciter son emplacement spatial. La troisième présente les relata encodés par des expressions spatiales déictiques telles que *ici* et *là*. La quatrième et la cinquième comptent les relata de haut niveau tels que *à droite de la photo* et les classent en déictique et intrinsèque ;

les deux colonnes qui suivent comptent les relata de bas niveau tels que *à gauche de la dame* et les divisent en déictique et intrinsèque. La dernière est réservée aux énoncés qui renferment deux relata qui servent à localiser un Th

Tableau 1 Le contenu informationnel des énoncés des francophones et arabophones du premier corpus

Groupe	Sans Rel	Rel D	Rel de hn D	Rel de hn I	Rel de bn D	Rel de bn I	2 relata
Francophones	85.3%	9.6%		1%		4%	
Arabophones	64.4%	7.69%	1.9%	12.5%		7.6%	1.9%

Les pourcentages de ce tableau montrent que la majorité des énoncés chez les deux groupes est à structure « minimale » où seule information explicitée est celle relative à l'entité Th. Les divergences interviennent dans le type de Rel qu'adoptent les deux groupes. Dans les énoncés des arabophones, on atteste un petit nombre d'énoncé qui renferme un Rel de haut niveau déictique ou deux relata. Ces deux stratégies informationnelles sont absentes dans les discours des francophones.

Par ailleurs, le nombre des expressions spatiales déictiques se rapproche chez les deux groupes. On note en effet que les enfants de 4 ans francophones et arabophones produisent un certain nombre d'expressions déictiques comme *ici*, *là* et *là-bas* en français et *hon* (*ici*) en arabe

- (1) FLM : il y a un vélo ici
- (2) FLM : une fontaine là
- (3) FLM : ici y a un monsieur qui lit un journal
- (4) FLM : là-bas y a une autre voiture
- (5) ALM : fi biout hon
il y a maisons ici
- (6) ALM : wa sayyarat hon
et voitures ici
- (7) ALM : wa hon fi amara
et ici il y a immeuble
- (8) ALM : fi walad hon
il y a garçon ici

Ce phénomène peut être interprété comme allant dans le sens des séquences développementales que mettent en avant certaines études. Il est en effet admis que l'évolution de l'expression des concepts spatiaux dans une tâche discursive chez l'enfant s'accompagne

d'une disparition des expressions déictiques en faveur des anaphoriques. Cette évolution renvoie à la capacité croissante d'utiliser le langage dans son contexte, et de ne plus privilégier le contexte extralinguistique.

Il nous semble cependant que les conditions du recueil des données que nous avons adoptées peuvent favoriser la production de telles expressions. L'enfant se trouve face à deux personnes, l'une éloignée mais l'autre est à côté. Dans cette configuration, le champ visuel est partagé entre l'enfant et l'enquêteur ; il ne l'est pas, en revanche, avec le dessinateur. Bien que l'enquêteur essaye de se montrer « neutre » dans cette activité, et souligne systématiquement que la description est destinée à la personne qui se trouve loin, l'enfant « oublie » la présence du dessinateur et s'adresse dans sa description à celui qui est à proximité.

Par ailleurs, nous avons remarqué que les interventions de l'informateur/dessinateur n'encouragent par l'enfant/locuteur à expliciter les relations spatiales. Les séquences interactionnelles qui suivent montrent cette « résistance »

(9) FLM : une maison ici

Intervention : je ne vois pas la photo

Locuteur : une maison ici

Dans certaines séquences, c'est l'enquêteur qui se trouve à côté de l'enfant qui souligne que le dessinateur ne voit pas l'affiche à décrire, mais l'enfant insiste que l'entité Th qu'il vient de mentionner se trouve *ici*

(10) ALM : fi sayyara loubé hon

il y a voiture jouet ici

Intervention : Lama mish shayfé alsoura

Lama ne voyant la photo (Lama ne voit pas la photo)

Locuteur : hon

ici

5.2 Deuxième corpus

Dans notre deuxième expérience méthodologique, les énoncés produits en français et en arabe se présentent selon les pourcentages qu'enferme le tableau suivant

Tableau 2 Le contenu informationnel des énoncés des francophones et arabophones de 2^{ème} corpus

Groupe	Sans Rel	Rel D	Rel de hn D	Rel de hn I	Rel de bn D	Rel de bn I	2 relata
Francophones	80.1%		4%	6%	3.5%	6.4%	
Arabophones	70.5%		15%	4.5%	4.8%	4.2%	

En comparaison avec le tableau 1, on remarque ici que les discours de description spatiale produits par les deux groupes ne contiennent aucune expression déictique. Ce fait contribue à augmenter le nombre d'énoncés où sont explicitées les relations spatiales entre Th et Rel

- (11) FLM : il y a un vélo devant le kiosque
 (12) FLM : il y a un vélo devant l'arbre
 (13) FLM : il y a des gens sur la place
 (14) FLM : des enfants à côté de l'immeuble
- (15) ALM : fi baskalate janb alshajara
 il y a vélo côté l'arbre
 (16) ALM : fi baskalate janb albanat
 il y a vélo côté les filles
 (17) ALM : fi set ala albaskalte
 il y a dame sur le vélo
 (18) ALM : wa fi mahal uddam alamarat
 et il y a magasin devant les immeubles

Comme le montrent le tableau 2 et les exemples ci-dessus, le changement méthodologique a une influence incontestable sur la disparition des expressions locatives déictiques dans les productions des enfants des deux langues. Ce changement influe également sur le nombre d'expressions locatives attestées dans les deux corpus. Le tableau ci-dessous présente l'écart constaté dans les deux corpus produits en français et en arabe

Tableau 3 Les relations spatiales exprimées dans les deux corpus en français et en arabe

Enfants	Relations projectives			Relations topologiques		
	Axe latéral	Axe sagittal	Axe vertical	Inclusion	exclusion	voisinage
Francophones premier corpus		1	5	4		
deuxième corpus	2	3	3	5		7
Arabophones premier corpus	3	2	11	8		1
deuxième corpus	4	3	11	9		4

La question primordiale que met en évidence ce tableau est celle de l'interaction entre niveau phrastique et niveau discursif. Afin de pouvoir étudier la compétence discursive des enfants, il est essentiel de créer des conditions méthodologiques qui aboutissent tout d'abord

à l'explicitation des relations spatiales au niveau de l'énoncé, et en conséquence à la construction discursive. Si l'on offre à l'enfant l'occasion d'employer les déictiques en établissant un contexte de connaissances partagées, on ne peut pas s'attendre à une performance au niveau de la cohésion textuelle. La référenciation déictique ne fait que fixer un état spatial entre *ici* ou *là* et une entité-thème au niveau de l'énoncé. En les employant, la possibilité de créer des chaînes anaphoriques qui assurent l'interaction phrase/discours diminue considérablement. Ce cas de figure est aussi celui des énoncés contenant des expressions locatives dans un discours qui ne marque pas les liens inter-énoncés.

Pour confirmer nos résultats, nous avons tenté une expérience de questions/réponses. Nous avons ainsi posé des questions qui portent sur la localisation de certaines entités qui se trouvent sur la même affiche. Comme dans notre deuxième expérience, trois enfants francophones de 4 ans ont été interrogés séparément par un seul enquêteur qui sort l'affiche d'une enveloppe et souligne qu'il ferme les yeux. Voici quelques exemples de cette expérience

Question : où est le vélo ?

Locuteur 1 : à côté de l'arbre

Locuteur 2 : dans la rue

Locuteur 3 : à côté des filles qui jouent

Question : où est le kiosque ?

Locuteur 1 : sur la place

Locuteur 2 : il est sur le trottoir

Locuteur 3 : il est à côté de l'immeuble

Question : où sont les filles qui jouent aux échasses ?

Locuteur 1 : elles jouent sur le trottoir

Locuteur 2 : à côté du kiosque

Locuteur 3 : à côté du vélo

Toutefois, malgré cette « évolution », les énoncés descriptifs que produisent les enfants du deuxième corpus et dans l'expérience question/réponse témoignent d'un trait référentiel significatif. Tous les SN qui suivent les expressions locatives sont définis. Les enfants

encodent en effet les concepts spatiaux et les présentent dans des constructions définies qui présupposent les connaissances partagées, ce qui n'est pas le cas.

6. Conclusion

Cet article s'est proposé d'explorer une question méthodologique centrale. Cette question, régulièrement soulignée, traite de l'influence du contexte interactionnel sur la production discursive de l'enfant de 4 ans. La plupart des études mettent en évidence la production des expressions déictiques dans les discours de description spatiale de cet âge.

Notre vérification méthodologique s'appuie sur les résultats des travaux de Johnston et Slobin (1979), de Choi et Bowerman (1991) et de Bowerman et Choi (1994, 2001) qui ont montré que bien avant 4 ans, l'enfant est en mesure d'exprimer linguistiquement des concepts spatiaux.

Pour mener cette vérification, nous avons recueilli et analysé deux types de corpus. Le premier laisse place à un champ visuel partagé entre l'enfant/informateur et l'enquêteur/interlocuteur. L'enfant se trouve en effet à proximité de ce dernier mais éloigné d'un deuxième enquêteur qui est censé être l'interlocuteur. Dans la deuxième expérience, l'enfant se trouve face à un seul enquêteur qui ferme les yeux en lui demandant de décrire l'affiche. Cette condition souligne de manière claire l'absence de connaissances partagées entre ces deux participants.

Les deux corpus montrent des différences significatives. Dans le premier, les enfants francophones et arabophones produisent des expressions déictiques pour encoder des états spatiaux. Dans le deuxième corpus, aucune expression locative n'est attestée. Les enfants produisent des expressions locatives encodant les relations spatiales qui s'établissent entre thèmes et relata.

Ces résultats montrent que la problématique que rencontrent les enfants à 4 ans peut être celle d'un traitement d'un complexe informationnel qu'exige la construction discursive

et non pas celle de l'encodage des relations spatiales. Notre vérification montre la différence entre deux capacités :

1. celle d'encoder par des expressions locatives des concepts spatiaux,
2. et celle de maîtriser l'organisation discursive des relations spatiales, autrement dit de maîtriser l'aspect pragmatique de l'univers discursif et les moyens linguistiques qui assurent le traitement d'un complexe informationnel.

Le problème se pose alors à deux niveaux distincts. Dans notre première expérience méthodologique, c'est la capacité conceptuelle/linguistique de l'enfant de cet âge à exprimer des configurations spatiales au niveau phrastique qui est en cause ; dans la deuxième, c'est sa capacité d'organisation discursive et référentielle des concepts spatiaux qui constitue la question principale. Ainsi, nous proposons de définir la problématique véritable à cet âge en termes de « mise en discours » avec tout ce que cela implique de maîtrise de l'aspect pragmatique de l'univers référentiel, et non pas comme celle d'encodage linguistique des relations spatiales.

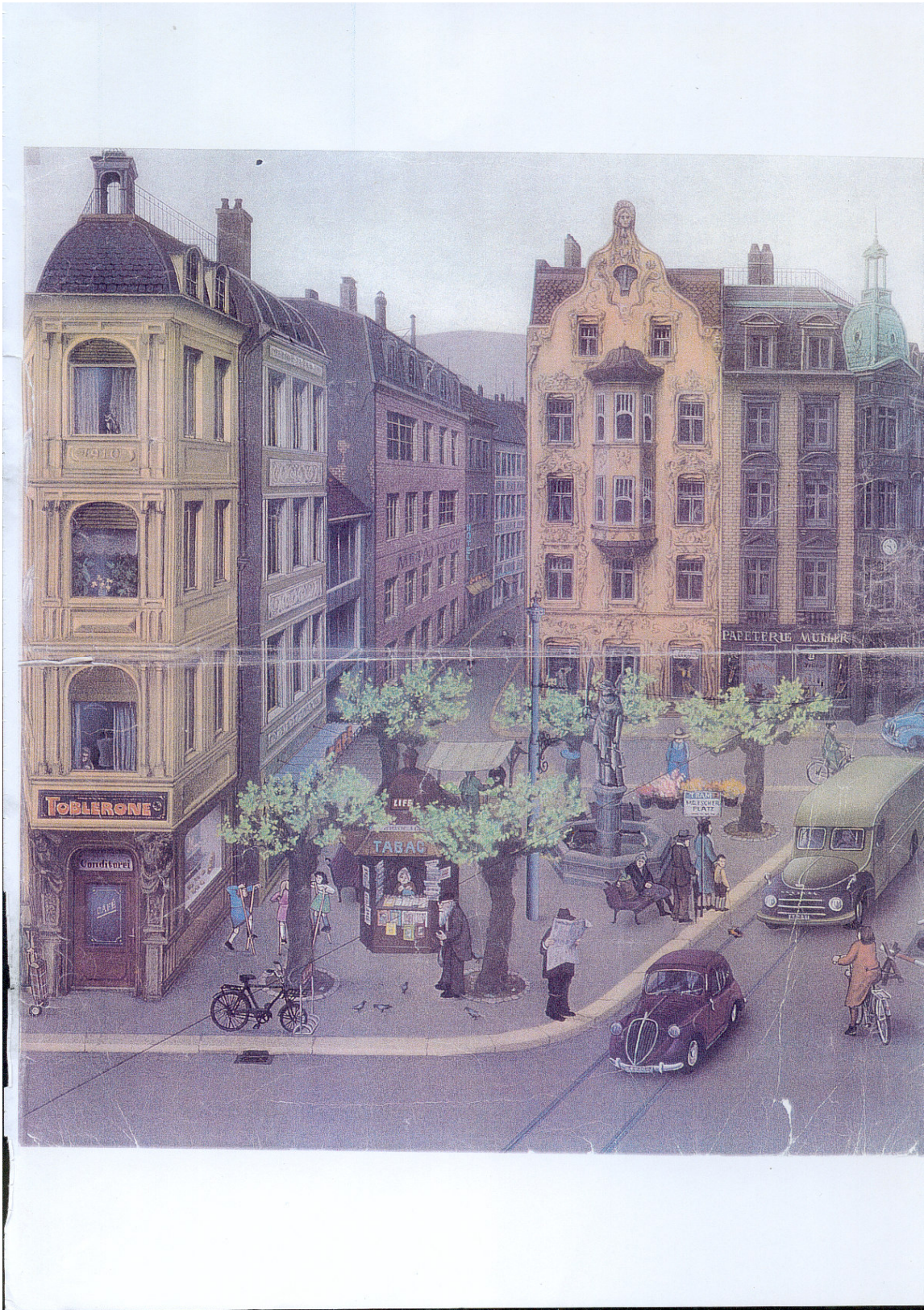
Cependant, malgré les différences constatées entre le premier et le deuxième corpus, les énoncés descriptifs que produisent les francophones et les arabophones de cet âge témoignent d'un trait référentiel significatif. Nous avons noté qu'en deuxième expérience tous les SN qui suivent les expressions locatives sont définis. Les enfants encodent en effet les concepts spatiaux et les présentent dans des constructions définies qui présupposent les connaissances partagées sur le Rel. De ce fait, les énoncés descriptifs qui renferment l'expression des relata comme appartenant aux connaissances partagées et ceux qui contiennent des expressions déictiques se rejoignent sur un point essentiel : tous deux n'ont aucun renvoi référentiel indépendamment du contexte extralinguistique.

Les résultats de cette vérification permettent de déduire que les enfants de cet âge ne parviennent pas à ancrer leurs énoncés descriptifs dans le contexte et à répondre aux contraintes qu'impose la construction discursive. S'ils parviennent à encoder les relations

spatiales par des expressions locatives au niveau de l'énoncé, ils n'arrivent pas facilement à traiter l'ensemble de l'information de manière à articuler partie/totalité, ou autrement dit à assurer la « mise en discours » de leurs énoncés descriptifs.

¹ Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*, Paris : Ophrys, p. 7

²Ibid, p. 4



Références bibliographiques

- Arrivé, M. Gadet, F et Galmiche, M. (1986).** La grammaire d'aujourd'hui. Paris, Flammarion.
- Berman, R, and Slobin, D.I. (éds.) (1994).** *Different Ways of Relating Events in Narrative : A Crosslinguistics Developmental Study*. Erlbaum : Hillsdale NJ.
- Bowerman, M. (1985).** What shapes children's grammars ? In D.I. Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2, *Theoretical issues*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M. and Choi, S. (1994).** « Linguistic and nonlinguistic determinants of spatial semantic development ». Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, January.
- Bowerman, M. and Choi, S. (2001).** Shaping meanings for language : universal and language-specific in the acquisition of spatial semantic categories. In M. Bowerman and S. Levinson (Eds.) *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934).** *Sprachtheorie : Die Darstellungsfunktion der sprache*. Jena : Gustav Fischer.
- Carroll, M. and von Stutterheim, Ch. (1997).** Relation entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition en langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 9, 83-117.
- Charolles, M. (2002).** *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris : Ophrys.
- Choi, S. and Bowerman, M. (1991).** Learning to express motion events in English and Korean : The influence of language-specific lexicalization patterns, *Cognition* 41 : 83-121.
- Clark, H.H. (1973). Space, time, semantics, and the child. In T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, 27-63. New York : Academic Press.
- Fillmore, C. (1982).** Toward a descriptive framework for spatial deixis. In R.J. Jarvella and W. Klein (Eds.), *Speech, place and action*, 31-59. London : Wiley.
- Hendriks, H. (1998a).** Reference to person and space in narrative discourse : a comparaison of adult second language and child first language acquisition. *Studi italiana di Linguistica teorica e Applicata*, numéro spécial.
- Hendriks, H. (1998b).** Comment il monte le chat ? En grimant ! L'acquisition de l'empaquetage spatial en chinois, français et allemand L1 et L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 11, 147-190.

- Hendriks, H. et Hickmann, M. (1998).** Référence spatiale et cohésion du discours : acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte. In : M.Pujol, L. Nussbaum, et M. Liobera (éds.), *Acquisición de lenguas extrajeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid : Edelsa (coleccion CIE. Metodolodia), 151-163.
- Hickmann, M. (2000).** Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Johnston, J.R. and Slobin, D.I. (1979).** The development of locative expressions in English, Italian, serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language*, 6 : 529-546.
- Karmiloff, K, et Karmiloff-Smith, A. (2003).** *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- Kleiber, G. (1994).** *Anaphores et pronoms*. Bruxelles : Duculot.
- Kleiber, G. (2001).** *L'anaphore associative*. Presses Universitaires de France.
- Klein, W. (1986).** Reference to space. A frame of analysis and some exemples. Papier de travail pour le projet ESF.
- Levelt, W.J.M. (1989).** *Speaking : from intention to articulation*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Lyons, J. (1987/1990).** *Sémantique linguistique*. Paris : Larousse.
- Milner, J.-C. (1976).** Réflexion sur la référence, *Langue française* 30.
- Porquier, R. (2004).** Du français observé sous divers éclairages. Questions de corpus. *Pré-textes franco-danois* 4. Institut for Sprog og Kultur.
- Portine, H. (1997).** Dossier préparant le stage BELC.
- Pottier, B. (1992).** *Sémantique générale*. Presses Universitaires de France.
- Slobin, D.I. (1973).** Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ferguson C.A. et D.I. Slobin (éd.) *Studies of Child language development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 175-208.
- Slobin, D.I. (1985).** Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity. In Slobin D.I (éd.) *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. II, 1157-1256. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Watorek, M. (2002).** Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes. Rapport final du projet APN, CNRS.