

MARZENA WATOREK

LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS DISCURSIVES DANS L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE : LE CAS DU DISCOURS DESCRIPTIF

Le développement, par l'enfant, des capacités à construire un discours cohérent et cohésif fait l'objet des études sur l'acquisition de la langue maternelle issues des approches fonctionnalistes qui s'intéressent, de façon générale, à la relation entre langage et contexte. Selon ces approches la langue est conçue comme un instrument de communication opérant à différents niveaux (syntagmatique, phrastique, discursif). Ainsi, les productions des enfants doivent être analysées à ces niveaux distincts.

Les travaux de HICKMANN (p.ex. 1987, 2000) et HICKMANN et HENDRIKS (p.ex. 1999) montrent que les enfants passent nécessairement par une première étape dans laquelle les moyens linguistiques (anaphoriques en langue cible) expriment essentiellement la relation entre langage et contexte non-linguistique (utilisation endophorique) avant d'utiliser ces mêmes moyens linguistiques pour exprimer la relation entre langage et contexte linguistique (utilisation anaphorique). Hickmann identifie trois âges significatifs pour le développement des capacités discursives : 4, 7 et 10 ans.

Notre étude fait partie d'un projet de recherche plus vaste « Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes »¹ qui compare

Dr Marzena WATOREK – Docteur en Linguistique, maître de conférences à l'Université de Paris VIII (SAT – Sciences du Langage, 2, rue de la Liberté, F 93200 Saint-Denis); adresse pour correspondance – e-mail : Mwatorek@aol.com

¹ Il s'agit du projet APN-CNRS, 2JE454 réunissant des équipes françaises (Université de Paris VIII et Lyon II) et européennes (Université Federico II de Naples – Italie, Université Catholique de Lublin – Pologne, Université de Cambridge – Angleterre, l'Institut de Psycholinguistique Max-Planck – Pays-Bas, Allemagne) coordonné par Marzena Watorek.

systématiquement les discours (récits de fiction et descriptions) produits par deux types d'apprenants, enfants apprenant leur langue maternelle et adultes apprenants une langue étrangère. L'objectif général de ce projet est d'évaluer le rôle du développement cognitif du sujet et de la structure de la langue qu'il acquiert sur la construction du discours cohérent et cohésif.

Cet article présente principalement l'analyse des descriptions produites par des enfants francophones de 4, 7 et 10 ans, confrontée ponctuellement à l'analyse des descriptions produites par des enfants d'autres langues, à savoir de l'anglais, de l'italien et du polonais. Cette analyse vise à retracer le développement de la manière dont ces enfants construisent le discours descriptif à visée spatiale.

Notre article présente d'abord les données sur lesquelles porte l'analyse ainsi que l'intérêt de cette étude par rapport aux travaux antérieurs. Ensuite, les résultats des analyses sont regroupés en trois ensembles : caractéristiques générales des descriptions, structuration des énoncés et relations spatiales exprimées.

1. DESCRIPTION SPATIALE

1.1. La tâche de description spatiale et sa complexité

Nous analysons des discours résultant d'une tâche communicative complexe, la description d'affiche. L'enfant décrit l'affiche présentant une partie d'une ville avec une place, des rues, des immeubles, des gens, des voitures etc. à un dessinateur qui lui tourne le dos de manière à ce que l'enfant comprenne que son interlocuteur ne voit pas l'affiche.

Face à la tâche de description spatiale, le locuteur doit construire un discours cohérent permettant à son interlocuteur qui ne voit pas l'affiche de la dessiner. Le locuteur doit donc disposer de connaissances concernant les entités présentées sur l'image, leur localisation soit les unes par rapport aux autres, soit par rapport à l'affiche. Il doit avoir donc des connaissances concernant la relation souvent asymétrique entre un thème – entité à localiser – et un relatum – entité de référence (*cf.* VANDELOISE 1986; TALMY 1983). Parmi les entités représentées sur l'image il y a certaines entités plus saillantes que d'autres qui sont de meilleurs candidats pour être un relatum. Le locuteur doit disposer également des moyens linguistiques qui lui permettent d'exprimer toutes ces informations. Par ailleurs, le locuteur doit tenir compte des connaissances (non)-partagées avec son interlocuteur et anticiper les informations auxquelles son interlocuteur n'a pas accès.

Contrairement à l'adulte, l'expression de ces informations et la prise en compte de l'interlocuteur² peut poser des problèmes à l'enfant. On sait que l'enfant de 4 ans n'a pas encore commencé à exprimer effectivement toutes les relations spatiales (notamment celles référant à l'axe latéral). Selon JOHNSTON et SLOBIN (1976) c'est le cas pour les enfants de différentes langues, ce qui voudrait dire qu'il s'agit d'un problème de développement conceptuel plutôt que d'un problème d'acquisition de moyens linguistiques. Il a été montré aussi (entre autres par HENDRIKS et HICKMANN 1998), que les enfants traitent l'information spatiale dans une tâche narrative différemment de l'information sur les protagonistes. La construction d'un vrai cadre spatial d'utilisation d'espaces pour y localiser des entités ou des événements n'est pas achevée avant 7 ans et parfois même plus tard. Dans la tâche de description spatiale, la construction d'un cadre spatial est essentielle. La question est donc de savoir si l'enfant comprend cet aspect de la tâche.

1.2. Les données

Les résultats présentés dans cette section proviennent des analyses effectuées sur les descriptions spatiales produites par : des enfants francophones de 4, 7 et 10 ans – francophones (10 sujets par groupe). Les analyses d'autres groupes linguistiques se basent sur un nombre réduit des sujets : polonophones (4 sujets par groupe), italophones (3 sujets par groupe) et anglophones (3 sujets par groupe). C'est pour cela que les tendances qui se dégagent des analyses des productions en français ne sont confrontées que ponctuellement aux analyses d'autres groupes linguistiques.

Tous les enfants enregistrés ont un profil sociolinguistique le plus homogène possible. Nous nous sommes adressés à des écoles situées dans des quartiers habités par une population de classe moyenne, en demandant aux enseignants de nous indiquer des enfants monolingues.

² Des études sur le développement de la cohésion du discours chez l'enfant, citées dans l'introduction (HICKMANN 1987), ont montré que l'enfant jusqu'à 7 ans ou plus rencontre des difficultés à prendre le point de vue de son interlocuteur (savoir ce qu'il voit ou ne voit pas, ce dont il a besoin comme information ou pas), et notamment avec le marquage de statut de l'information relatif à la situation d'interaction (connaissance (non)-partagée). Vu le type de tâche qu'on regarde ici, ce problème jouera certainement.

1.3. L'originalité de notre étude

Les études concernant l'acquisition de la référence spatiale par des enfants de différentes langues sont nombreuses. Nous savons donc beaucoup de choses sur l'émergence des concepts spatiaux en L1. La comparaison proposée dans ce travail ne veut aucunement vérifier ou tester encore une fois des résultats obtenus. L'originalité de notre travail sur la référence spatiale par rapport aux autres études se résume en trois points. Premièrement, la référence spatiale est abordée à travers la problématique du développement chez l'enfant de la capacité à produire du discours cohérent et cohésif. Nous mettons donc l'accent sur l'expression des concepts spatiaux dans un discours cohérent et complexe. L'enfant doit exprimer des concepts spatiaux plus ou moins complexes en même temps qu'il organise l'information spatiale en un tout cohérent.

Deuxièmement, nous analysons des productions d'enfants à partir d'un âge où, selon des études antérieures (p.ex. JOHNSTON et SLOBIN 1979), une grande partie des concepts spatiaux est acquise.³ Notre question est donc : comment les enfants de 4, 7 et 10 ans expriment des concepts spatiaux relevant de la localisation statique en même temps qu'ils organisent cette information spatiale en un tout cohérent?

Et troisièmement, nous étudions l'expression des concepts spatiaux par des enfants dans un type de discours qui a rarement été étudié dans les travaux en acquisition L1. En effet, nous savons peu sur la manière dont l'enfant construit une description.

2. LES RÉSULTATS

2.1. Caractéristiques générales des descriptions produites

Les descriptions des enfants quelle que soit la langue se caractérisent par un passage des discours où les liens inter-énoncés sont davantage laissés implicites vers des discours où ces liens sont de plus en plus explicités. Ainsi, les relations

³ Ces auteurs étudient l'acquisition d'un certain nombre d'expressions spatiales en anglais, allemand, hébreu, italien, japonais, portugais, russe, serbo-croate et turc. Cette étude montre que les enfants dans toutes ces langues apprennent d'abord l'expression pour le concept *IN*, suivi par *ON*, *UNDER*, *NEXT-TO*, *BETWEEN*, *BACK* et *FRONT* (avec des relata à orientation intrinsèque tels que humains, voitures, ordinateurs, etc), et finalement *BACK* et *FRONT*. Ils montrent que l'expression pour le concept *IN* est comprise avant 2,0 et élicitée entre 2,0-2,4, pour *ON* est comprise entre 2,0-2,3 et élicitée entre 1,9-2,4, pour *UNDER* est comprise entre 2,0-2,9 et élicitée à 2,0-2,8, pour *NEXT-TO* est comprise 2,0-3,0 et élicitée à 3,4-4,0, pour *BACK + FRONT* (orientation intrinsèque) est comprise à 2,0-3,6 et élicitée à 4,0-4,6, pour *BACK* et *FRONT* est comprise à 3,0-4,8 et élicitée après 4,8.

spatiales restent très souvent implicites dans les descriptions des enfants de 4 ans. Leur explicitation augmente à 7 ans et à 10 ans. Le tableau ci-dessous donne une image quantitative de ce que l'on trouve dans les productions des enfants francophones. Ces tendances sont partagées par des enfants italiens, polonais et anglais.

Tableau 1. Localisations implicites et explicites dans les descriptions des enfants francophones.

Sujets	Localisations implicites	Localisations explicites
4 ans (10 sujets) total des localisations : 244	133 (54,5%)	111 (45,5%)
7 ans (10 sujets) total des localisations : 212	87 (41%)	125 (59%)
10 ans (10 sujets) total des localisations : 343	62 (18%)	281 (82%)

Ce tableau montre une légère évolution entre 4 et 7 ans, et un net changement entre 7 et 10 ans où les caractéristiques des descriptions de 10 ans coïncident avec ce que l'on trouve chez les adultes natifs. Il est à souligner que chez les adultes l'explicitation de la localisation est très variable selon le cas individuel et se place entre 40% et 90%.

— *Les enfants de 4 ans*

Tous les enfants de cet âge quelle que soit la langue construisent des descriptions qui se présentent sous la forme d'une liste d'entités. Ils énumèrent des thèmes qui sont localisés implicitement dans l'espace de l'affiche qui n'est jamais explicité. L'analyse de type d'entités énumérées ne montre aucune organisation. Il s'agit d'un étiquetage des entités qui attirent l'attention des enfants comme voitures, vélos etc. Ces entités ne sont que rarement localisées par rapport aux autres. Les localisations explicites restent dispersées, l'information spatiale n'est donc pas organisée dans un tout cohérent.

Les enfants sont « sourds » aux sollicitations de l'interlocuteur de type « Sois plus précis, je ne sais pas où dessiner les objets ». Malgré ces incitations les enfants continuent leur liste qui peut être parfois détaillée par les informations sur les formes et les couleurs des entités mais rarement par une information spatiale.

Voici des exemples qui illustrent bien les descriptions des enfants de 4 ans en français, et en polonais :

Ex. 1 – THOMAS (4 ans)⁴

SBJ : une voiture

⁴ SBJ = sujet, INV = enquêteur.

INV : sois bien précis elle voit pas l'affiche Émilie
 SBJ : une voiture
 INV : ensuite y a d'autres choses ou pas ?
 SBJ : un camion
 SBJ : un monsieur
 SBJ : un vélo
 SBJ : une voiture

Ex. 2 – KATARZYNA (4 ans)

SBJ : domy (maisons).
 INV : i co tam jeszcze ? (et quoi d'autre encore ?)
 SBJ : samochody (voitures).
 SBJ : i ludzie chodzą (et (les) gens marchent).
 SBJ : sklep (magasin).
 SBJ : drzewa (arbres).

Nous constatons donc que les enfants de 4 ans n'arrivent pas à gérer la tâche de description spatiale de façon efficace. Ils maîtrisent la majorité des concepts spatiaux à exprimer mais ils n'arrivent pas à les organiser dans un discours cohérent qui tient compte de la situation d'énonciation et des connaissances (non)-partagées avec leur interlocuteur.

— *Les enfants de 7 ans*

Les discours des enfants de 7 ans par rapport à ceux des enfants de 10 ans restent tout de même plus implicites. Cependant, contrairement aux descriptions des 4 ans, celles produites par des enfants de 7 ans se caractérisent par une organisation implicite des entités énumérées. Ils introduisent une entité saillante qui implicitement va devenir le *relatum* pour une série d'autres entités comme dans l'exemple suivant :

Ex. 3 – CONSTANTIN (7 ans)

SBJ : y a une place
 SBJ : y a quelqu'un qui fait du vélo
 SBJ : et y a des arbres
 SBJ : et y a un vélo
 SBJ : y a des enfants qui jouent
 SBJ : et puis y a un camion dans la rue.

L'entité saillante « place » est introduite implicitement dans le premier énoncé de l'exemple. Les entités « vélo, arbres, enfants » sont ensuite énumérées en lien avec « place » même si ce lien n'est pas explicite. Le dernier énoncé de cet exemple introduit à son tour une autre entité saillante par rapport à laquelle d'autres thèmes peuvent être localisés.

On observe donc une hiérarchisation de l'information, ce qui mène à construire une cohérence dans le discours. Ce discours reste tout de même assez peu cohésif : les liens anaphoriques peuvent être renforcés par d'autres moyens que les expressions locatives. D'autres études réalisées dans le cadre de notre projet (cf. BENAZZO, PERDUE, WATOREK 2002) ainsi que des travaux antérieurs concernant les phénomènes de la portée (cf. WATOREK et PERDUE 1999) montrent que les particules de portée additives telles que « aussi/encore » jouent un rôle important dans la construction de la cohésion discursive dans les descriptions spatiales, en se substituant aux moyens locatifs spécifiques.

— *Les enfants de 10 ans*

À 10 ans, on observe une nette évolution vers un discours cohérent et cohésif où la majorité des localisations est marquée explicitement comme dans l'exemple suivant :

Ex. 4 – AMAR (10 ans)

- 1 : Alors on voit une dame qui fait le tabac.
- 2 : y a un monsieur avec / on dirait qu'il va acheter des cigarettes.
- 3 : y a un vélo [...].
- 4 : une autre à côté d'une voiture / derrière une voiture.
- 5 : après y a un jardinier + y a des / y a aussi des maisons + des grands immeubles [...].
- 6 : dans le bâtiment y a un café.
- 7 : sur la route y a les deux enfants qui jouent au foot.
- 8 : y a une dame qui assise à côté / non sur un banc.
- 9 : il y avait une fontaine.
- 10 : y a aussi un hôtel dans le / à côté du bâtiment.
- 11 : alors je vois une dame aussi avec un caddie.

La structure des énoncés se complexifie à cet âge-là et les différences dans les productions des enfants de différentes langues sont plus visibles.

En résumé, une tendance générale indépendante des langues est observée. À 4 ans les discours produits manquent de cohérence. À 7 ans, les enfants sont capables d'organiser l'information spatiale dans une description cohérente, mais les liens anaphoriques restent assez faibles. À 10 ans, on obtient des descriptions cohérentes et cohésives.

2.2. Structuration des énoncés et cadres syntaxiques

La comparaison interlinguistique des descriptions effectuées par des locuteurs natifs des langues considérées dans notre étude montre un certain nombre de différences dont les plus saillantes concernent l'ordre des mots et le type de verbes employés. Cette comparaison provient d'un certain nombre de travaux qui ont dé-

crit des performances des locuteurs natifs adultes face à la même tâche de description d'affiche. Il s'agit des études de CARROLL *et al.* (p.ex. 2000) qui concernent essentiellement des productions en anglais et en allemand ainsi que des études de Watorek sur les productions en italien et en français (*cf.* WATOREK 1996a et b, 1998), et sur les productions en polonais et en français (WATOREK, à paraître).

En ce qui concerne l'ordre des mots, l'anglais diverge sensiblement des autres langues. En polonais, en français et en italien, l'information relative au relatum est de préférence exprimée par le Sprép/Adv, complément circonstanciel de lieu, en position initiale, ce qui implique la prédominance de l'ordre informationnel « relatum-thème ». En anglais les deux ordres « thème-relatum » et « relatum-thème » sont attestés à l'égalité.

Pour ce qui est du type des verbes, le polonais se différencie nettement des autres langues. Les énoncés de la trame exprimant la localisation spatiale contiennent souvent des verbes de localisation intégrant la manière d'être dans un lieu ou des verbes lexicaux d'action, l'existentiel équivalent à « il y a », « c'è/ci sono » et « there is/there are » n'étant pas disponible.

— *Les enfants de 4 ans*

Nous avons vu que tous les enfants de cet âge n'ont pas développé la capacité à construire un texte cohérent et leurs descriptions sont plus des listes de thèmes que des localisations de ces thèmes dans des lieux. L'entité-thème est cruciale dans leur discours ce qui implique une structuration de l'énoncé qui correspond majoritairement à un SN et un peu moins souvent à *Vexistentiel + SN* où, dans le deux cas, le Sprép est omis et le relatum n'est pas exprimé. À titre d'exemple chez les enfants francophones 30% des énoncés de la trame correspondent à un SN, et 21% à un cadre *Vexist+SN*, ce qui constitue 51% de l'ensemble des énoncés. Cette tendance est partagée par d'autres groupes de langues à cet âge. Des études sur l'acquisition de la L1, nous savons que les enfants de 4 ans maîtrisent des structures syntaxiques bien plus complexes. Ainsi, nous pouvons envisager l'hypothèse selon laquelle la structuration relativement pauvre des énoncés dans ces descriptions est motivée non par la non maîtrise linguistique mais par la non maîtrise des capacités discursives par l'enfant de 4 ans.

Dans certains énoncés l'information relative au relatum est exprimée sous la forme d'un Sprép ou d'un Adv et elle occupe majoritairement la place finale (*cf.* le tableau 2 ci-dessous). Il est intéressant de remarquer que cette tendance se dégage de l'analyse des descriptions des enfants de 4 ans dans les 4 langues étudiées, même si ces langues présentent des caractéristiques différentes en ce qui

concerne la place de l'expression locative. Le placement du Sprép/Adv référant à l'information du relatum en fin d'énoncé ne reflète pas une spécificité de la L1 que l'enfant est en train d'acquérir mais vient de la manière dont l'enfant de cet âge conceptualise la tâche de description spatiale. Cette conceptualisation s'articule autour des entités-thèmes, l'information référant au relatum est ajoutée facultativement une fois que l'entité-thème a déjà été introduite. Il s'agit toujours de dresser une liste d'entités parmi lesquelles certaines sont spatialement plus complexes comme le montre l'exemple suivant.

Ex. 5 – ALEXIS (4 ans)

- 1 : un vélo vers l'arbre.
- 2 : il y a une petite maison.
- 3 : un camion sur la route aussi.

Dans les trois énoncés les entités-thèmes : « vélo », « maison » et « camion » sont repertoriées par rapport à l'affiche. Le relatum-objet est localement explicité (cf. énoncés 1 et 3) mais il reste ambigu. L'enfant additionne des entités complexes telles que « un vélo vers l'arbre » et « un camion sur la route » dans la liste d'entités déjà localisées par rapport à l'affiche.

Il est donc intéressant de remarquer qu'à cet âge, les enfants des quatre langues considérées construisent des textes très semblables malgré les propriétés syntaxiques différentes dans les langues maternelles.

— *Les enfants de 7 ans*

Les descriptions des enfants de 7 ans dans les quatre langues montrent toujours beaucoup de ressemblances mais on commence également à noter certaines divergences découlant des spécificités des langues maternelles.

Pour ce qui est des ressemblances, les localisations implicites sont dominantes mais contrairement aux 4 ans le cadre *V existentiel* + *SN* augmente au détriment des énoncés composés juste d'un *SN*. À cet âge, chez les enfants francophones, le cadre avec le verbe existentiel explicite constitue 29,2% de tous les énoncés de la trame contre seulement 11,8% des énoncés de la trame correspondant à un *SN*. La même tendance se dégage des descriptions des enfants d'autres langues. Pour ce qui est des enfants polonophones le *V existentiel* n'étant pas disponible, le cadre dominant est celui-ci : *V être* + *SN* (*jest* + *SN*).

En ce qui concerne, les différences, comparons l'ordre des mots attesté dans les descriptions des enfants francophones (qui présentent les tendances attestées également en italien et en polonais) avec celles des enfants anglophones.

Tableau 2. Pourcentage des positions initiales et finales des Sprép/Adv par rapport à tous les énoncés de la trame.

Sujets	Sprép – (V) ⁵ – SN	(V) – SN – Sprép	Autres
Enfants francophones (10 sujets/groupe)			
4 ans	20/244 (8,2%)	46/244 (18,9%)	178/244 (72,9%)
7 ans	50/212 (23,6%)	46/212 (21,7%)	116/212 (54,7%)
10 ans	172/343 (50,2%)	59/343 (17,2%)	112/343 (32,6%)
Enfants anglophones (3 sujets/groupe)			
4 ans	0/34 (0%)	2/34 (5,8%)	32/34 (94,2%)
7 ans	0/60 (0%)	14/60 (23,3%)	46/60 (76,7%)
10 ans	8/54 (14,8%)	18/54 (33,3%)	28/54 (51,9%)

Les enfants francophones de 7 ans, contrairement aux 4 ans emploient de façon plus ou moins égale le Sprép en position initiale et finale. La tendance à fournir l'information relative au relatium en fin d'énoncé, observée à 4 ans est toujours présente à 7 ans et coexiste avec l'ordre spécifique à la langue maternelle – le français, Sprép en tête de l'énoncé. Nous retrouvons ce même phénomène chez les enfants de 7 ans italophones et polonophones.

En revanche, les anglophones de 7 ans continuent, tout comme les 4 ans, à privilégier nettement le Sprép en fin d'énoncé. Ainsi, ils peuvent, d'une part maintenir la tendance dégagée à 4 ans qui correspond à une conceptualisation de base de la tâche de description spatiale, à savoir une liste d'entités-thèmes. D'autre part, ils suivent un des cadres syntaxiques spécifiques pour la langue maternelle propre au contexte discursif.

Une autre différence interlinguistique se remarque entre le groupe des enfants polonophones et les enfants d'autres langues. À 7 ans, les enfants polonais commencent à diversifier le répertoire des verbes locatifs employés. À côté du verbe « être/być », on atteste des verbes locatifs intégrant dans leur sémantisme des informations sur la manière d'être, tels que « stać-être debout/leżeć-être couché/siedzieć-être assis ».

L'analyse de la structuration des énoncés montre que contrairement aux discours des enfants de 4 ans, les discours des 7 ans se caractérisent par une sensibilité aux spécificités de la langue maternelle.

⁵ Nous avons indiqué par une parenthèse (V) que le verbe peut ne pas être explicite. Il s'agit des énoncés comme « Au milieu il y a une rue » ou « au milieu une rue ».

— *Les enfants de 10 ans*

À 10 ans, les écarts entre les descriptions des enfants des différentes langues se creusent. En ce qui concerne l'ordre des mots et la différence entre l'anglais et d'autres langues, le tableau 2 ci-dessus est bien significatif. En français (tout comme en italien et en polonais), les enfants de 10 ans optent pour la position initiale des Sprép/Adv véhiculant l'information relative au relatum comme le font des locuteurs adultes natifs de ces langues. Les anglophones de 10 ans continuent à privilégier la position finale qui correspond à une des possibilités choisies dans ce contexte discursif par des locuteurs adultes natifs de l'anglais. Contrairement aux anglophones adultes dans les descriptions desquels les deux ordres sont également attestés, les anglophones de 10 ans optent pour le Sprép en fin de l'énoncé. Ils progresseront donc probablement plus lentement que les enfants francophones vers une description propre aux locuteurs adultes de leur langue maternelle. Nos résultats concernant les enfants anglophones ne constituent qu'une étude pilote permettant d'observer des phénomènes intéressants qui doivent être tout de même vérifiés par une analyse sur un nombre de textes plus représentatif.

2.3. Types des relations spatiales exprimées

Nous avons analysé les types des concepts spatiaux exprimés dans les descriptions des enfants des 4, 7 et 10 ans dans les 4 langues considérées. Les relations spatiales entre un thème et un relatum sont soit de type topologique, soit de type projectif. Lorsqu'un thème est en relation topologique avec un relatum un intervalle spatial délimité par le thème est inclus ou exclu entièrement ou partiellement par rapport à l'intervalle spatial délimité par le relatum. En revanche, dans le cas où on a affaire à une relation projective, la position du thème par rapport au relatum est définie en fonction des trois dimensions : verticale, horizontale et transversale, ce qui donne lieu aux distinctions : dessus/dessous; droite/gauche; devant/derrière.

Trois phénomènes partagés ont été attestés quelle que soit la langue maternelle des enfants.

- (i) Les configurations spatiales représentées sur l'affiche sont conceptualisées davantage comme des relations topologiques entre le thème et le relatum par des enfants plus jeunes. Les relations projectives augmentent avec l'âge au détriment des relations topologiques. On le voit bien dans le tableau 3, ci-dessous, concernant les données des enfants francophones, la même tendance étant confirmée par les données des enfants d'autres langues.

Tableau 3. Pourcentage des relations topologiques et des relations projectives exprimées dans les descriptions des enfants francophones.⁶

Sujets	Relations topologiques	Relations projectives
4 ans (total : 144)	113/144 (78,5 %)	31/144 (21,5 %)
7 ans (total : 129)	70/129 (54,3 %)	59/129 (45,7 %)
10 ans (total : 320)	133/320 (41,6 %)	187/320 (58,4 %)

L'expression des relations projectives implique un discours plus précis et plus développé pour que la relation entre le locuteur et sa position face à l'affiche, et les entités représentées et leur position soient suffisamment explicites et recevables par son interlocuteur. C'est pour cela donc que les relations projectives sont exprimées de plus en plus en fonction de l'âge.

(ii) Le type de relations topologiques exprimées change selon l'âge. Il s'agit d'une diversification et d'une complexification des relations topologiques. Nous montrons dans le tableau ci-dessous les changements observés dans les productions des enfants francophones.

Tableau 4. Diversification des relations topologiques exprimées dans les descriptions des enfants francophones à travers âges.

Sujets	Dans la région de	Voisinage	Inclusion	Contact	Entre	Déictiques	Autres
4 ans (total : 113)	47/113 (41,6 %)	15/113 (13,3 %)	9/113 (8 %)	0/113 (0 %)	1/113 (0,9 %)	39/113 (34,5 %)	2/113 (1,8 %)
7 ans (total : 70)	27/70 (38,6 %)	21/70 (30 %)	4/70 (5,7 %)	3/70 (4,3 %)	1/70 (1,4 %)	6/70 (8,6 %)	8/70 (11,4 %)
10 ans (total : 133)	35/133 (26,3 %)	75/133 (56,4 %)	7/133 (5,3 %)	7/133 (5,3 %)	6/133 (4,5 %)	1/133 (0,75 %)	2/133 (1,5 %)

Les relations topologiques déictiques telles que « ici » / « là » / « là-bas » diminuent de façon nette ce qui prouve que les descriptions des enfants répondent de plus en plus aux contraintes de la tâche. Rappelons que l'interlocuteur et le locuteur ne partagent pas le champ visuel. Normalement, dans les descriptions des locuteurs adultes qui tiennent compte des connaissances (non)-partagées avec son interlocuteur, on n'atteste pas ce type d'expressions car l'interlocuteur ne peut pas savoir à quel lieu correspond « ici/là ». Dans l'exemple ci-dessous provenant d'une description de Thomas, enfant de 4 ans, l'énoncé contenant « là » n'est compréhensible que si le locuteur regarde l'affiche.

⁶ Le pourcentage est calculé sur la base du total des expressions locatives attestées.

Ex. 6 – THOMAS (4 ans)

1. un vélo.
2. un arbre là.

Les enfants de 4 ans (34,5%) ne maîtrisent pas cet aspect de la tâche, ils surestiment les connaissances de son interlocuteur. À 7 ans (seulement 8,6%), les enfants commencent à mieux évaluer ce que leur interlocuteur peut comprendre et à 10 ans (0,75%) ils tiennent compte de leur interlocuteur.

De façon générale, les relations de type « dans la région de » et voisinage dominant, ce qui provient vraisemblablement de la nature du support, ces mêmes relations étant récurrentes dans les descriptions des adultes natifs (*cf.* p.ex. WATOREK, à paraître). On observe tout de même une augmentation avec l'âge de la relation de voisinage au détriment de celle de type « dans la région de ». En effet, la relation de voisinage est plus spécifique que celle de « dans la région de » où il s'agit d'une simple mise en relation des lieux délimités par deux entités, thème et relatum. Dans un énoncé tels que « ans/sur la place/la rue il y a un X », une relation simple de la mise en relation spatiale est exprimée dans la mesure où le relatum « place » est envisagé comme un intervalle spatial global sans que l'on sache dans quelle partie de cet espace le thème est localisé. En revanche, dans une relation de voisinage la borne de l'espace délimité par le relatum est prise en compte. Ainsi, dans un énoncé comme « côté de la place il y a un X », le thème est localisé dans l'intervalle spatial qui s'étend à partir de la borne de cet intervalle.

L'augmentation à 7 et à 10 ans des relations de contact et d'interposition (« entre ») n'est pas étonnante et reflète les résultats d'autres études sur l'ordre de l'émergence des concepts spatiaux chez l'enfant.

En ce qui concerne les enfants d'autres groupes, on observe également une diversification des relations topologiques exprimées. Cependant, ce n'est pas toujours le même ordre de diversification qui est attesté. Nous n'allons pas nous pencher ici sur la nature de cette divergence car il nous semble indispensable de vérifier ce phénomène dans un échantillon plus vaste de données provenant des enfants anglophones, italo-phones et polono-phones.

(iii) En ce qui concerne les relations projectives, les enfants de toutes les langues expriment d'abord celles sur l'axe vertical, ensuite celles sur l'axe latéral et en dernier celles sur l'axe sagittal. L'axe vertical est majoritairement exprimé à 4 ans, ce que confirment des études antérieures (*cf.* JOHNSTON et SLOBIN 1979) où cet axe est le premier à être compris par l'enfant. Il est le plus facile à apprendre car il est le plus facile à percevoir, puisqu'il dépend de la gravité terrestre. Quant à l'ordre d'acquisition des axes sagittal et latéral, l'axe sagit-

tal serait plus facile à comprendre que l'axe latéral. L'axe sagittal est lié à notre regard, ce qui est devant est donc accessible à notre regard. L'axe latéral est le plus complexe à acquérir car rien dans notre corps ni dans le contexte n'indique comment les deux pôles de cet axe se différencient. Nos résultats montrent que les enfants de 7 ans, dans les descriptions analysées, expriment les relations sur l'axe latéral tandis que l'axe sagittal n'est exprimé que par des enfants de 10 ans. Contrairement à l'axe vertical, l'expression des relations sur les axes latéral et sagittal ne reflète plus l'ordre acquisitionnel attesté dans les travaux antérieurs.

L'expression de l'axe sagittal dans cette tâche semble être très complexe. Le locuteur doit décrire un support bi-dimensionnel qui représente un monde à trois dimensions. L'axe sagittal ne correspond pas donc simplement à la position du locuteur mais il doit être reconstruit dans une représentation picturale à travers la perspective du tableau.

La complexité de l'axe sagittal dans la description de l'affiche, est visible dans le choix des relata par des enfants de 10 ans. Regardons le tableau ci-dessous.

Tableau 5. Total des occurrences des expressions spatiales exprimant des relations projectives sur l'axe sagittal en relation avec le type du relatum dans les descriptions des enfants francophones de 10 ans.

Relatum=tableau	Relatum=origo	Relatum=objet	
		intrinsèque	déictique
3/53	7/53	27/53	16/53

L'analyse montre que les enfants de 10 ans sélectionnent davantage comme relatum pour une relation sur l'axe sagittal un objet représenté sur l'affiche. On le voit dans les exemples suivants.

Ex. 7 – STEVEN (10 ans)

devant la dame sur le vélo il y a une camionnette verte.

Ex. 8 – NICOLAS (10 ans)

derrière des pots de fleurs il y a une dame.

Dans les deux exemples, le relatum correspond à un objet. En 7, l'objet-relatum « dame en vélo » est orienté sur l'axe sagittal, le kiosque du tabac ayant son devant intrinsèque. En revanche, en 8, le relatum « pots de fleurs » n'est pas orienté sur cet axe. Dans l'exemple 7, Steven exprime une relation projective intrinsèque sur l'axe sagittal dans la mesure où le repérage spatial se fait par rapport à l'orientation intrinsèque du relatum. Le thème « une camionnette » se trouve dans

l'espace frontal du relatum « la dame » qu'on voit de dos et qui se déplace en vélo vers la camionnette. Si le locuteur voulait donner à cette relation déictique, son énoncé serait de type « derrière la dame en vélo il y a une camionnette ».

Dans l'exemple 8, le relatum « pots de fleurs », n'ayant pas une orientation intrinsèque sur l'axe sagittal, seule interprétation déictique de cette relation est possible. Le locuteur projette son orientation sur ce relatum.

Dans le tableau 5, on voit que les enfants expriment le plus les relations sur l'axe sagittal dans leur interprétation intrinsèque (27/53). C'est à dire que lorsqu'ils choisissent un relatum-objet orienté sur l'axe sagittal, c'est la position de ce relatum qui détermine la localisation du thème. Ils évitent ainsi un conflit entre l'orientation du relatum-objet et sa propre orientation par rapport à l'affiche. L'expression des relations déictiques sur l'axe sagittal avec le relatum-objet est la deuxième du point de vue de la fréquence (16/53). Notre analyse montre que dans ce cas, le relatum-objet n'est jamais orienté sur l'axe sagittal, ce qui prouve encore une fois que les enfants évitent le conflit entre sa propre position et celle du relatum-objet.

Il est plus de trouver des énoncés où dans les relations sur l'axe sagittal, un thème est localisé par rapport au locuteur (7/53). Il s'agit des énoncés tels que dans l'exemple 9.

Ex. 9 – GWENDOLINE (10 ans)

en face il y a un immeuble.

Et finalement, le relatum-affiche n'est utilisé pour l'expression de ce type de relation que dans un nombre très réduit d'énoncés (3/53). En effet, dans ce cas le locuteur ne réfère pas simplement à la feuille de l'affiche mais il doit rendre compte de la perspective de la représentation picturale. On le voit dans l'exemple ci-dessous.

Ex. 10 – EMERIC (10 ans)

juste au premier plan un grand immeuble jaune.

La prise en compte de la perspective de la représentation à décrire et son expression en tant qu'une relation sur l'axe sagittal semble poser beaucoup de problèmes aux enfants. On observe une tendance à remplacer l'axe sagittal par l'axe vertical lorsqu'un thème est à localiser par rapport à la perspective de l'affiche. Ainsi, pour décrire l'emplacement des immeubles qui se trouve au fond d'une rue allant vers le fond du dessin, on atteste des énoncés de type « en haut de l'affiche il y a des immeubles ». A ce moment, on réfère au relatum-affiche mais en tant que feuille et non en tant qu'une représentation picturale de la scène de ville.

CONCLUSIONS

Nous avons montré que les discours des enfants de 4 ans sont peu cohérents et peu cohésifs, ceux des enfants de 7 ans se caractérisent par une meilleure cohérence tout en restant peu cohésifs. Finalement, à 10 ans, les enfants commencent à produire des discours cohérents dont la cohésion s'approche des productions des locuteurs natifs. Ceci prouve que la capacité discursive, à savoir la capacité à construire un discours cohérent et cohésif n'est pas complètement acquise à 10 ans et probablement encore au-delà de cet âge, ce qui resterait à étudier en comparant systématiquement les discours des enfants de 10 ans avec ceux produits par des locuteurs natifs adultes.

La capacité discursive en voie d'acquisition mène à une faible maîtrise de la tâche communicative. En conséquence, la difficulté à gérer le discours et la focalisation de l'attention sur la gestion de la tâche communicative influencent la complexité linguistique et conceptuelle des descriptions des enfants. En ce qui concerne la complexité linguistique les enfants même de 4 ans sont capables de construire des énoncés syntaxiquement plus complexes que ceux attestés dans nos données. Nous l'avons montré dans la section 2.2.

En ce qui concerne la complexité conceptuelle dans le domaine de l'espace (*cf.* section 2.3.), même les enfants à 4 ans disposent déjà d'un bon nombre des concepts spatiaux et sont donc capables de les comprendre et de les exprimer (*cf.* note 3). L'absence de l'expression de certains concepts dans les descriptions des enfants ne veut pas dire que le concept n'est pas acquis mais que l'enfant a un problème avec sa mise en œuvre dans ce contexte discursif. Notre analyse montre que les concepts plus complexes dans la mesure où ils ont été acquis plus tardivement par l'enfant sont exprimés dans les descriptions seulement par des enfants plus âgés.

Il semble donc que l'enfant de 4 ans n'arrive pas à s'acquitter de façon efficace de la tâche de description spatiale, ce qui, d'une part, lui rend difficile la mise en œuvre des structures linguistiques complexes déjà maîtrisées et, d'autre part, ne lui permet pas d'exprimer des concepts de localisations spatiales variés qu'il a déjà compris. L'enfant de 7 ans focalise toute son attention sur la gestion de la tâche en allégeant la complexité des énoncés et des concepts spatiaux exprimés. À 10 ans, la tâche communicative est mieux maîtrisée et donc il peut plus facilement porter son attention sur l'expression des concepts spatiaux et la mise en œuvre des moyens linguistiques plus sophistiqués.

Notre étude sur un type de discours rarement analysé par des travaux sur le développement de la capacité à construire un discours, confirme certains résultats

concernant la construction du récit (*cf.* HICKMANN 1987, 2000; HICKMANN et HENDRIKS 1999). Nous avons vu que les descriptions des enfants de 4 ans se caractérisent par une référence implicite à un *relatum-feuille*, ce qui vient d'un ancrage essentiellement déictique du discours. On valide donc l'existence d'une première étape où les moyens linguistiques expriment surtout la relation entre langage et contexte non-linguistique. A 7 ans et à 10 ans on observe une évolution qui va vers l'utilisation des moyens linguistiques pour exprimer la relation entre langage et contexte linguistique. Nous rejoignons ainsi les travaux antérieurs sur la construction du récit par des jeunes enfants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENAZZO S., PERDUE C., WATOREK M. (2002) : « The role of scope particles in discourse construction ». *European Research Conferences: The structure of the learner language: the End state of Language Acquisition*, 12 – 17 octobre 2002, Kolymbari, Crète (Grèce).
- CARROLL M., MURCIA J., WATOREK M., BENDISCIOLI S. (2000) : « The relevance of Information Organization to Second Language Acquisition Studies : The descriptive Discourse of Advanced Adult Learners of German », in : « Studies in second Language Acquisition ».
- HENDRIKS H., HICKMANN M. (1998) : Référence spatiale et cohésion du discours: acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte, in : PUJOL M., L. NUSSBAUM, & M. LLOBERA (éds.), *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid : Edelsa, pp. 151-163. (Collección CIE. Metodología).
- HICKMANN M. (1987) : Ontogénèse de la cohésion dans le discours, in : PIERAUT-LE BONNIEC G. (éd.), *Connaître et dire*, Bruxelles: Ed. Pierre Mardaga.
- (2000) : Le développement de l'organisation discursive, in : KAIL M. et M. FAYOL M. (éds), *Acquisition du langage : le langage en développement, au delà de trois ans*, vol. I, Paris : PUF.
- HICKMANN M. et HENDRIKS H. (1999) : Cohesion and anaphora in children's narratives : a comparison of English, French, German, and Chinese, in : « *Journal of Child Language* », 26, pp. 419-452.
- JONSTON J. R., SLOBIN D. I. (1979) : The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-croatian and Turkish, in : « *Journal of Child Language* » 6, pp. 529-545.
- TALMY L. (1983) : How language structures space, in : PICK H. et L. ACREDOLO L. (éds.), *Spatial orientations: theory, research and application*, New York : Plenum Press.
- VANDELOISE C. (1986) : *L'Espace en français*, Paris: Ed. du Seuil.
- WATOREK M. (1996a) : *Conceptualisation et représentation linguistique de l'espace en italien et en français, langue maternelle et langue étrangère*. Thèse en Linguistique, Université de Paris VIII.
- (1996b) : Le traitement prototypique : définition et implications, in : « *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* », 55, pp. 187-200.
- (1998) : L'expression de la localisation spatiale dans les productions des locuteurs natifs italo-phones et francophones, et d'apprenants italo-phones du français, in : « *Cahiers d'Acquisition et de pathologie du langage* » 16/17, pp. 17-50.
- WATOREK M. et PERDUE C. (1999) : Additive particles and focus : observations from learner and native speaker production, in : « *Linguistics* » 37 (2), pp. 297-323.

WATOREK M. (à paraître) : The developpement of anaphoric means to refer to space and entities in the acquisition of French by Polish learners, in : DIMROTH C. & M. Starren (dir.), Information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition, John Benjamins.

ROZWÓJ ZDOLNOŚCI DYSKURSYWNYCH W AKWIZYCJI JĘZYKA OJCZYSTEGO:
PRZYPADEK DYSKURSU DESKRYPTYWNEGO

Streszczenie

Artykuł prezentuje częściowe wyniki badań wchodzących w skład projektu „Budowa dyskursu przez uczących się języka, dorosłych i dzieci”, koordynowanego przez autorkę tekstu. W studium starano się ona pokazać, jak dzieci 4-, 7- i 10-letnie, których językiem ojczystym jest język francuski, rozwijają stopniowo zdolność budowy spójnego dyskursu. Na podstawie typu dyskursu, który jak dotąd jest stosunkowo rzadko analizowany w badaniach nad akwizycją języka ojczystego – a chodzi tu o opis przestrzeni – autorka pokazuje, w jaki sposób dzieci stopniowo budują dyskurs jednocześnie na poziomie struktury syntaktycznej wypowiedzeń, na poziomie konceptualnego wyobrażenia opisywanej przestrzeni oraz na poziomie realizacji złożonego zadania językowego. W konkluzji autorka dowodzi, że kompetencja dyskursywna nie jest całkowicie nabyta przed 10 rokiem życia oraz że stosunkowo niski poziom spójności tekstu oraz słaba organizacja konceptualna opisywanej przestrzeni są pochodną niskiej jeszcze zdolności rozwiązywania kompleksowych zadań językowych, innymi słowy: wynikają one z nie do końca rozwiniętej jeszcze zdolności budowania koherentnego i spójnego dyskursu.

Streściła Marzena Watorek

Słowa kluczowe: dyskurs, opis przestrzeni, przestrzeń, akwizycja języka ojczystego.

Mots clefs: discours, description spatiale, espace, acquisition de la L1.

Key words: discourse, spatial description, space, L1 acquisition.