



Le flux de l'information. Une analyse développementale de la Preferred Argument Structure de Du Bois (1987)

Audrey Mazur-Palandre, Harriet Jisa

► To cite this version:

Audrey Mazur-Palandre, Harriet Jisa. Le flux de l'information. Une analyse développementale de la Preferred Argument Structure de Du Bois (1987). 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2010), Institut de Linguistique Française, Psycholinguistique et acquisition, Jul 2010, La Nouvelle Orléans, LA, États-Unis. pp.105, 10.1051/cmlf/2010077 . halshs-01975773

HAL Id: halshs-01975773

<https://shs.hal.science/halshs-01975773v1>

Submitted on 19 Jul 2024

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

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



Open licence - etalab

Le flux de l'information

Une analyse développementale de la *Preferred Argument Structure* de Du Bois (1987)

Audrey Mazur Palandre

Université Lyon 2, Laboratoire Dynamique Du Langage (UMR 5596)
Audrey.mazur@univ-lyon2.fr

Harriet Jisa

Université Lyon 2, Laboratoire Dynamique Du Langage (UMR 5596)
Harriet.jisa@univ-lyon2.fr

1 Introduction

Tous les locuteurs/scripteurs apprennent leur langue maternelle, de l'état de fœtus à celui d'adulte en passant par l'enfance et l'adolescence. Dans ce domaine est distinguée l'acquisition précoce (jusqu'à environ cinq ans) de l'acquisition tardive (au-delà de cinq ans). L'intérêt de notre étude se trouve être l'évolution de l'individu locuteur natif (de plus de cinq ans) au locuteur performant ayant les capacités de gérer des situations langagières diverses et complexes l'obligeant à manipuler ses connaissances linguistiques, cognitives, discursives et culturelles. Nous nous intéressons à l'usage de la langue dans divers contextes de production, et donc à l'adaptabilité de l'individu. Nous partons du postulat que le langage continue de se développer après cinq ans et durant les années de scolarisation. Nous étudions ainsi le passage chez l'enfant du statut de *native speaker* à celui de *proficient speaker* (Berman, 2008).

La présente étude se concentre alors sur l'analyse de textes - écrits / oraux et narratifs / expositifs - de trois groupes d'enfants et adolescents afin de voir comment ces populations se comportent linguistiquement face à des contextes de production différents¹. Le protocole expérimental de notre étude a donc été conçu dans le but de contrôler l'éventuel impact de diverses variables indépendantes : (a) le NIVEAU SCOLAIRE (CM2 (âge moyen = 10;9) / 5ème (âge moyen = 12;7) / 3ème (âge moyen = 15;2) ; (b) la MODALITÉ (orale/écrite) ; (c) le TYPE DE TEXTE (expositif/narratif) ; et (d) l'ORDRE DE PRODUCTION (l'écrit avant l'oral et l'oral avant l'écrit). Notre travail se focalise, en se basant sur la théorie de la Preferred Argument Structure de Du Bois (1987, 2003), sur une thématique spécifique : le flux de l'information dans une perspective syntaxique, développementale et discursive.

Afin d'observer au mieux cette unité linguistique et de compléter les recherches dans ce domaine, notre protocole expérimental présente cinq originalités. Dans un premier temps, les enfants ayant participé à notre étude sont tous issus d'un même réseau ZEP/REP, ainsi nous pouvons imaginer que nos individus de CM2 sont les futurs 5ème et ces derniers les futurs 3ème de notre étude. Ceci nous permet de parler d'étude développementale transversale.

Dans un second temps, la thématique des textes a été contrôlée. Les enfants devaient tous produire autour du thème, les problèmes entre les gens. Le fait d'orienter le thème des productions permet alors d'obtenir des textes comparables de par leur contenu. De plus, les enfants ont produit des textes monologiques ; l'observation de monologues est un des meilleurs moyens d'évaluer et de comprendre le développement langagier tardif (Berman, 2006 ; Berman et Slobin, 1994 ; Ravid et Berman, sous presse). En effet, la production d'un monologue demande plus de automaticité dans la production que la production d'un dialogue (Jisa, 2004). En situation monologique, l'enfant doit faire appel à des connaissances pragmatiques et discursives différant de celles de la situation conversationnelle, acquises très tôt (Berman, 2006).

Dans un troisième temps, le protocole expérimental a été conçu de sorte à obtenir pour chaque individu une version orale et une version écrite d'une production ainsi que deux genres textuels. Chaque participant a en effet produit quatre textes : un narratif oral, un narratif écrit, un expositif oral et un expositif écrit. Nous pouvons alors observer le comportement linguistique d'un même individu dans des contextes différents.

Dans un quatrième temps, le protocole a été prévu de sorte à contrôler l'ordre de passation. Nous avons pu observer si le fait de produire dans un premier temps un texte écrit et dans un second temps un texte oral, ou l'inverse, avait des conséquences quant aux choix des structures linguistiques.

Dans un cinquième temps, notre recherche s'inscrivant dans une perspective fonctionnaliste, nous avons effectué nos analyses en tenant compte des différents niveaux linguistiques ; nous étudions certes la syntaxe mais ne l'isolons pas de la pragmatique et de la sémantique, d'où notre intérêt pour le statut informationnel des unités observées.

Enfin, pour finir, l'équipe de recherche a pris la décision de se pencher sur une population de CSP défavorisée scolarisée dans des établissements ZEP/REP. Dans l'académie de Lyon, l'éducation prioritaire concerne un élève sur huit, ce qui n'est pas négligeable, d'où la nécessité de s'intéresser à des individus scolarisés en ZEP/REP.

Ce protocole nous permet alors de voir ce qu'il en est du comportement linguistique des individus dans des contextes de production différents. Les résultats indiqueront si la littéracie et l'expérience de divers contextes développent les compétences langagières des enfants et si ces deux aspects aident les enfants à posséder un répertoire linguistique plus important.

2 Motivation théorique

2.1 Contexte de production

Dans notre travail de recherche, le contexte de production réfère aux deux modalités du langage, orale et écrite, ainsi qu'à deux types de textes, narratif et expositif.

La modalité de production

La modalité orale et la modalité écrite possèdent des caractéristiques propres (Blanche-Benveniste, 1983, 1985, 1990, 1995, 2000 ; Fayol, 1990, 1997 ; Gadet, 1989, 1996 ; Gayraud, 2000 ; Péry-Woodley, 1993).

Tableau 1 : Principales différences entre un oral et un écrit prototypique

	Modalité orale	Modalité écrite
Énonciation	Dialogique	Monologique
Conversation	Spontanée	Délibérément travaillé
Rythme de production	Rapide	Lent
Type de pression	Communicative	Normes rédactionnelles

Premièrement, si la modalité orale se caractérise par une situation d'énonciation prototypiquement interactive, la situation d'énonciation de la modalité écrite est monogérée.

Deuxièmement, lors d'une communication orale, les locuteurs encodent les messages de manière spontanée et assez rapidement. En revanche, à l'écrit, les scripteurs ont tout le temps pour produire un discours construit et de le travailler autant que nécessaire.

Troisièmement, les locuteurs bénéficient, à l'écrit, de par son rythme de production lent, d'un temps de planification potentiellement supérieur ce qui facilite, par exemple, la recherche lexicale (Fayol, 1997), la production d'un lexique plus riche (Johansson, 1999) ou la production de formes syntaxiques exigeant un traitement cognitif plus lourd (Bonin, 2003 ; Gayraud et al., 2000, 2001 ; Jisa, 2004)².

Quatrièmement, à l'oral, le locuteur, pour mener à bien son intervention, doit – en plus de mobiliser les informations pertinentes au message, les planifier et les encoder, capter l'attention des destinataires – prévenir et empêcher les interruptions des autres participants. A l'écrit, les scripteurs sont face à un registre académique ainsi qu'à une norme rédactionnelle exigeante. Ceci implique alors la mobilisation de formes lexicales et de structures syntaxiques rares, appartenant à un registre élevé. Elle impose également une pression informative importante ; les scripteurs se doivent de fournir un maximum d'information, ce qui peut se concrétiser par la production massive de lexique.

Les modalités orale et écrite divergent donc sur de nombreux points. Ceci a des conséquences sur le matériel linguistique utilisé lors d'une production textuelle.

Ainsi, par exemple, les unités phrastiques, à l'oral, sont de petite taille étant donné le rapide temps de traitement et le caractère éphémère de l'oral (Auer, 2009). Ces unités ne véhiculent qu'une seule information à la fois en sachant que l'information nouvelle est, en général, placée préférentiellement en position post verbale et que la position sujet est remplie par les pronoms. La modalité orale met enjeu la contrainte du sujet léger. Elle se manifeste par l'évitement de SNL en position sujet, fonction syntaxique réservée à l'ancienne information et donc à des formes exprimant l'accessibilité telles que le pronom (Chafe, 1994). Néanmoins, l'écrit violerait cette contrainte du sujet léger en facilitant la production de sujets lexicaux pouvant introduire un nouveau référent (Chafe, 1994).

Les exemples ci-dessous, qui sont deux productions narratives ((1) est la version écrite et (2) la version orale) d'une adolescente de 3^{ème}, illustrent ces différences.

- (1) *Mon frère m'a conseillé d'acheter le portable que vendait la sœur de son copain. J'ai suivi son conseil. Sa sœur me l'a vendu à 25 euros mais, au moment de payer, après qu'elle ait été conseillée par plusieurs de ses amies, elle changea les prix et m'a dit qu'elle me le vendrait 40 euros. J'ai dit « Tchao », ça lui a pas plu. Deux jours après, je l'ai vue dans la rue, elle m'a insulté, je l'ai frappée, mon frère est venu nous séparer. (3ème, n°01, narratif écrit, O/E)³*
- (2) *C'était pour une histoire de portable, j(e) m(e) rappelle. C'était euh mon frère, en fait, i(l) m'avait trouvé un portable. C'était euh la p(e)tite sœur de son copain, ben elle vendait son portable et donc et ben: elle le vendait pas cher. Et puis pff c'était une pigeonne, elle l'a vendu pas cher du tout. Donc moi j'ai dit ouais, j'ai accepté et tout, et au moment où on donnait l'argent et tout elle me fait non non, on s'était pas arrangée comme ça, et tout, après j(e) lui fais ben si, on s'est arrangé comme ça, puisque tout le monde lui avait dit mais tu te fais voler et tout. Alors que moi j(e) m'en foutais tant qu(e) j'avais mon portable et tout. J(e) lui ai dit, écoute, et tout tu vas pas changer les prix à la dernière seconde, ça s(e) passe pas comme ça, moi j(e) suis pas une pigeonne et tout. Et donc ensuite ben on s'est disputé et tout. J(e) suis rentrée chez moi, j'avais pas récupéré l(e) portable, j'étais énervée et donc j(e) suis partie. J'ai dit à mon frère et tout et donc après i(l) m'a dit, c'est pas grave, et tout. Puis après dès qu'elle m'a revue dans la rue, une fois, elle m'a taillée et donc ça m'a pas plu, et donc j(e) suis partie la voir et donc après j(e) l'ai frappée. Après dès qu'on avait fini d(e) se battre et tout, i(l) y a mon frère i(l) passait par là et donc euh ouais par chance i(l) nous a séparées puis j(e) suis rentrée chez moi. Et j(e) me suis fait éclater. (3ème, n°01, narratif oral, O/E)*

Ainsi, dans la production orale (2), la collégienne utilise des sujets pronominaux plus légers (*c'était mon frère, il m'avait trouvé un portable*) que les sujets lexicaux utilisés à l'écrit (1) (*Mon frère m'a conseillé, sa sœur me l'a dit*). De plus, à l'écrit (1), l'individu produit 9 items lexicaux différents alors qu'à l'oral elle (2) en utilise 7 différents, pour un texte beaucoup plus long ; l'information à l'écrit, contrairement à l'oral, est condensée. Enfin, nous pouvons noter un lexique plus familier à l'oral avec l'utilisation des termes *pigeonne, tailler, éclater*⁴.

Le type de texte

Deux types de textes ont été observés : la narration et le texte expositif, reflétant des modes de pensée et des choix linguistiques bien distincts (Ravid et Berman, sous presse ; Bruner, 1986 ; Mosenthal, 1985).

Tableau 2 : Présentation des oppositions entre le texte narratif et expositif

Narration	Exposition
Organisation temporelle et causale	Organisation thématique
Appel à des informations spécifiques	Appel à des informations génériques
Forte implication du locuteur	Forte abstraction du texte et distance du locuteur
Registre académique non exigé	Registre académique
Acquise précocement	Acquise plus tardivement

Premièrement, le type de texte narratif se définit comme une suite de faits détaillés dans l'ordre chronologique (Aisenman et Assayag, 1999 ; Berman et Slobin, 1994a, 1994b ; Hickmann, 2003 ; Labov, 1978). Cette organisation temporelle et aussi causale (Aksu-Koç et Küntay, 2001 ; Coirier et al., 1996 ; Fayol, 2000 ; Jisa et Mazur, 2006) facilite la mise en texte d'un événement (Fayol, 1997). En revanche, le texte expositif est une production dans laquelle les locuteurs créent une structure thématique (Boscolo, 1990 ; Britton, 1994 ; Katzenberger, 2004 ; Tolchinsky et al., 1999 ; Ravid et Berman, sous presse). Ce type de texte, qui dérive de l'écrit académique (Mosenthal, 1985), requiert un déploiement de relations logiques, et non pas chronologiques, entre les arguments. (Britton, 1994 ; Mosenthal, 1985 ; Ravid, 2005)

Deuxièmement, le type de texte narratif (personnel en monologue) sur lequel nous travaillons, sollicite un agencement de souvenirs personnels. Les locuteurs/scripteurs introduisent des référents spécifiques (un ou deux protagonistes) et les maintiennent tout le long de leur production. Par opposition, le type de texte expositif fait appel à des informations d'ordre générique (Berman et Nir-Sagiv, 2004 ; Katzenberger, 2005 ; Mosenthal, 1985). Les locuteurs/scripteurs introduisent une information générique sur laquelle ils discutent, puis passent à d'autres thématiques, qu'ils développent également. Ceci est lié à la pression informative de ce type de texte et son but communicationnel, développer des thématiques.

Troisièmement, le type de texte narratif exige que les locuteurs/scripteurs s'investissent personnellement dans leur narration (Adam, 1985) : nous parlons de discours orienté sur l'agent (Berman et Ravid, 2009 ; Berman et Nir Sagiv, 2007 ; Tolchinsky et al., 1999). En revanche, lors d'une production expositive, le locuteur doit avoir la capacité de se distancer, de se détacher de son texte et de rester totalement objectif : nous parlons de discours orienté sur le topic (Berman et Nir-Sagiv, 2007 ; Mosenthal, 1985 ; Ravid, 2005 ; Tolchinsky et al., 1999).

Quatrièmement, le type de texte expositif, beaucoup plus que le type narratif, exige la mobilisation du registre académique (type de registre utilisé, par exemple, dans les écrits scolaires et universitaires) (Johansson, 1999). Ce type de texte dispose alors de formes linguistiques complexes et plus coûteuses cognitivement comme des sujets lourds (Ravid, 2005). De ce fait, sa planification et son organisation sont beaucoup plus exigeantes que celles du texte narratif (Boscolo, 1990).

Cinquièmement, toutes ces particularités impliquent des différences de traitement et donc des différences de gestion selon le niveau scolaire des locuteurs/scripteurs. Les informations, dans un texte narratif, sont organisées selon un schéma bien connu, appris relativement tôt et travaillé dès les premières années de scolarisation.⁵ En revanche, le type de texte expositif n'est abordé que très tard dans le cursus scolaire (Berman et Katzenberger, 2004 ; Tolchinsky, Johansson et Zamora, 2002). Avec l'âge et l'évolution scolaire, le texte expositif est de mieux en mieux géré, les individus apprennent à passer des généralités à l'abstraction (Biber, Conrad et Reppen, 1998 ; Gayraud, et al., 2000 ; Katzenberger, 1994, 1999, 2005).

Par définition, ces caractéristiques impliquent des choix linguistiques différents (Bruner, 1986 ; Ravid et Berman, sous presse). Le texte narratif se caractérise, entre autres, par l'utilisation de formes spécifiques (pronoms personnels), des noms concrets, des clauses simples et courtes (entre autres, Berman et Nir-Sagiv, 2004, 2007 ; Ravid, 2005, 2006). En revanche, le texte expositif fait appel à des formes génériques (pronoms impersonnels et génériques), à des noms abstraits, à des clauses plus longues et à des structures syntaxiques dites plus complexes (passif, subordination non finie, par exemple) (entre autres, Berman et Nir-Sagiv, 2004, 2007 ; Johansson, 1999 ; Ravid, 2005, 2006).

Deux exemples illustrent ces différences : (3) est un texte narratif et (4) un texte expositif.

- (3) *Un jour, j'étais partie chez ma grand-mère avec ma petite sœur qui avait deux ans (j'en avais six à l'époque). Là-bas, j'ai retrouvé mes deux cousines Ismat et Shaïna. Elles sont toutes les deux plus âgées que moi. Comme nous sommes très complices, nous avions prévu une partie de cache-cache. Au bout d'un quart d'heure, je n'ai plus voulu jouer. Mes cousines ont alors arrêté de me parler et j'étais très chagrinée. Puis, je me suis effondrée et je leur ai demandé de faire la paix. J'ai alors vu qu'elles étaient contentes. Elles se sont alors excusées pour leur comportement et tout s'est bien arrangé. Je sais que c'est peut-être banal mais, lors de cette scène, j'ai vraiment senti un sentiment d'abandon, de solitude. (5ème, n°06, narratif écrit, E/O)*
- (4) *La dispute éclate lorsque plusieurs personnes ne sont pas d'accord. Le meilleur moyen de résoudre ce problème est la paix ou l'ignorance de l'autre. Parfois, les gens concernés font appel à la violence qui a plutôt tendance à envenimer la situation. Verdict : la violence ne résout rien. Lorsque je me dispute avec quelqu'un, j'essaie d'abord de faire en sorte que mon « adversaire » se calme. Alors après, j'utilise le système de la parole : chacun parle à son tour sans que l'autre intervienne comme ça, on a moins de mal à s'exprimer au lieu de crier tout en même temps. De cette manière, on comprend mieux l'idée de cette personne. On peut donc se disputer calmement. Voilà. Voilà ce que je sais de la dispute et comment l'éviter ou « l'alléger ». (5ème, n°06, expositif écrit, E/O)*

Dans sa narration, l'enfant raconte une histoire personnelle en faisant appel à des informations spécifiques. Il s'agit d'un événement spécifique (*une dispute*), ayant eu lieu dans un endroit spécifique (*chez sa grand-mère*), avec des personnes spécifiques (*ses deux cousines, Ismat et Shaïna*), qui participent à une action particulière (*une partie de cache-cache*). Le discours est orienté vers l'agent, le scripteur s'investit dans son texte ; ceci se voit clairement à travers l'utilisation du déictique *je* et du pronom personnel *elles* faisant référence *aux cousines*. Les clauses sont également simples et la majorité des noms représentent des entités concrètes (*sœur, grand-mère, cache-cache*).

Ce même enfant, en production expositive, se penche sur la thématique de la dispute d'une manière objective. L'adolescente fait appel à des structures traduisant l'aspect général et impersonnel de son texte. Le discours est orienté vers le contenu. Ceci se voit notamment à l'utilisation de formes génériques (*personnes, gens, chacun, etc.*), de noms abstraits (*dispute, moyen, paix, ignorance, violence, idée*), de structures impersonnelles (*on*), de clauses complexes (par exemple, subordonnée non finie, *le meilleur moyen de résoudre ce problème*). Le déictique *je* est également beaucoup moins utilisé, le locuteur oriente son discours vers le *topic*, et se distancie donc de sa production en utilisant, entre autres, le pronom générique *on*.

2.2 Formes, statut informationnel et positions syntaxiques

2.2.1 Informations liminaires

Produire un message implique l'énonciation de diverses informations qui peuvent être nouvelles ou anciennes (Khorounjaia et Tolchinsky, 2004). La nouvelle information se caractérise comme un référent qui n'a pas été mentionné jusque-là dans le discours (Allen, Skarabela et Hughes, 2008 ; Chafe, 1994 ; Halliday et Hasan, 1976/1989). L'ancienne information correspond à une information retrouvable par

l'interlocuteur dans le discours ou dans le contexte (Allen et al., 2008 ; Chafe, 1994 ; Halliday et Hasan, 1976/1989).

Selon le statut informationnel d'une information, cette dernière est encodée sous différentes formes et distribuée différemment dans la clause (entre autres, Ariel, 1990, 1996 ; Khorounjaia et Tolchinsky, 2004 ; Levelt, 1989 ; Sanford et Garrod, 1981a, 1981b). L'encodage d'un référent sous forme de SNL, qui est de faible accessibilité (« *low accessibility* » Khorounjaia et Tolchinsky, 2004:88, notion d'Ariel, 1990, 1996), est utilisé pour introduire une nouvelle information (Allen et al., 2008). En revanche, les pronoms, qui sont de haute accessibilité (« *high accessibility* », Khorounjaia et Tolchinsky, 2004:88), sont utilisés pour encoder des référents actifs donc anciens (Allen et al., 2008 ; Fox, 1987). Le fait que le pronom encode préférentiellement l'ancienne information et le SNL une nouvelle information semble être un principe universel : il s'agit du traitement naturel de l'information obéissant aux principes de transmission de l'information à l'oral.

En français oral, les nouveaux référents apparaissent préférentiellement par le biais d'une structure clivée (5) (Gayraud *et al.*, 2001 ; Jisa, 2000) et dans une position post-verbale (6) (Jisa, 2000 ; Lambrecht, 1994 ; Hickmann, Hendriks, Roland et Liang, 1996). Le français parlé met à disposition quatre options pour réaliser le maintien de l'information : la répétition du nom (7), la répétition du nom accompagné d'un pronom sujet coréférentiel (8), par un pronom zéro (ellipse du sujet) (9), l'utilisation d'un pronom anaphorique (10) ou relatif (11) (Gayraud *et al.*, 2001 ; Jisa, 2000).

- (5) *C'est un homme que j'ai vu.*⁶
- (6) *Il y a un homme. / Hier j'ai vu un homme.*
- (7) *Et l'homme m'a donné un bonbon.*
- (8) *Et l'homme il m'a donné un bonbon.*
- (9) *Et Ø m'a donné un bonbon.*
- (10) *Et il m'a donné un bonbon.*
- (11) *Qui m'a donné un bonbon.*

La considération et la distinction de la fonction syntaxique sont essentielles à la bonne compréhension de la production textuelle. C'est dans cette mesure que nous introduisons la notion de sujet léger *versus* sujet lourd. Les locuteurs/scripteurs combleraient la position syntaxique sujet, le plus souvent, sous la forme d'un pronom, notamment d'un clitique, un sujet léger, et laisseraient aux positions non sujet les SN lourds, à savoir les SNL. Il s'agit là d'un *preferred clause pattern* (Lambrecht, 1987) confirmé par de nombreux chercheurs (Blanche-Benveniste, 1990, 1995 ; François, 1974 ; Jeanjean, 1980 ; Lambrecht, 1987).

2.2.2 La Preferred Argument Structure

Une des bases de notre étude est la théorie de *Preferred Argument Structure* (PAS) de Du Bois (1987). En travaillant sur le sacapultec, Du Bois (1987) oriente ses travaux autour d'une question principale : parmi toutes les différentes structures argumentales offertes par la langue, existe-t-il des structures que les locuteurs préfèrent ? La PAS refléterait les contraintes de la transmission de l'information et notamment de la langue orale, modalité la plus naturelle (contrairement à l'écrit, modalité artificielle et non naturelle). La transmission de l'information façonnerait le langage, la syntaxe émergerait du discours.

La PAS présente quatre contraintes (Du Bois, 1987 ; Du Bois, Kumpf et Ashby, 2003a et 2003b). La première contrainte A, la contrainte de l'argument unique (the one lexical argument constraint) sous-entend qu'une clause est constituée au maximum d'un élément lexical (12).

- (12)a *Il a frappé le chien.* (12b) *L'homme a frappé le chien.*

Les locuteurs préfèrent dire la version (12a) que la version (12b), cette dernière possibilité contenant plus d'un élément lexical.

Selon la contrainte B, la contrainte du sujet transitif non lexical (the non-lexical A constraint) cet élément lexical n'apparaît pas en position sujet d'un verbe transitif (13).

(13)a *Il a frappé la femme.* (13b) *L'homme a frappé la femme.*

Les locuteurs penchent également plus pour la version (13a) que pour la version (13b), étant donné que dans la seconde proposition, un élément lexical se trouve en position sujet.

La contrainte C, la contrainte de l'argument unique introduisant une nouvelle information (the one new argument constraint) laisse entendre qu'une clause est constituée d'un seul nouvel élément (14).

(14)a *Il a frappé une femme.* (14b) *Un homme a frappé une femme.*

Les locuteurs encodent plus un message du type de (14a) que (14b) ; cette deuxième possibilité contenant plus d'un nouvel élément (contrainte C).

Selon la contrainte, D, la contrainte de l'ancienne information en position sujet transitif (the given A constraint), l'ancienne information se trouve en position sujet de verbe transitif (15).

(15)a *Il a frappé la femme.* (15b) *Un homme a frappé la femme.*

Produire la version (15a) au lieu la version (15b) semble plus évident, étant donné que, dans la version (11a), la position sujet est réservé à l'ancienne information (sous forme pronominale).

La PAS présente donc quatre contraintes parmi lesquelles deux concernent la forme syntaxique et deux autres la pragmatique (statut référentiel) (Du Bois, 1987 ; Du Bois, Kumpf et Ashby, 2003a, 2003b) (Tableau 3).

Tableau 3 : Les contraintes de la Preferred Argument Structure

	Syntaxe	Pragmatique
Quantité	Un seul élément lexical par clause	Un seul nouvel élément par clause
Rôle	Élément lexical en position non sujet	Ancienne information en position sujet

2.3 Hypothèses

Le but de ce papier est d'examiner si les choix linguistiques des enfants de notre étude obéissent aux mêmes contraintes que celles gouvernant les choix des adultes dans les différentes langues décrites par Du Bois (1987, 2003) et ses collègues. Les textes des locuteurs/scripteurs sont analysés dans le but de déterminer dans quelle mesure le NIVEAU SCOLAIRE, le TYPE DE TEXTE et la MODALITÉ peuvent faire varier la PAS. Nous voulons vérifier si la position syntaxique de la nouvelle information est gouvernée par des contraintes discursives (Du Bois, 1987 ; Khorounjaia et Tolchinsky, 2004).

La transmission de l'information se fait différemment selon la modalité de production. La production orale soumet les individus à de telles contraintes (principalement, rythme de production rapide et contraintes conversationnelles), que leurs choix linguistiques en sont influencés. Ces choix reflètent les contraintes de la PAS. Les travaux en acquisition prenant comme objet d'étude la PAS révèlent que les individus observés (des jeunes enfants aux adultes) ont comme pattern préférentiel la PAS. Elle est naturellement utilisée à l'oral. Nos analyses apportent des informations complémentaires sur la PAS car elles prennent en considération la deuxième modalité du langage, la modalité écrite ainsi que deux types de discours (narratif/expositif).

Les choix linguistiques découlent de la transmission de l'information à l'oral, qui diffère selon les modalités du langage. Les modalités écrite et orale ont des caractéristiques spécifiques et donc la transmission de l'information ne se réalise pas dans les mêmes circonstances. Les locuteurs/scripteurs vont-ils avoir recours aussi naturellement à la PAS à l'écrit ? En partant du postulat que la syntaxe

émerge du discours, la modalité orale pourrait être le contexte qui laisse à la PAS le plus de liberté pour se réaliser. L'écrit forcerait l'enfant francophone à aller à l'encontre de la transmission naturelle de l'information.

D'une façon générale, avec l'expérience, les enfants apprendraient à aller à l'encontre des contraintes de la PAS, caractéristique de la modalité orale. Le fait de ne plus se soumettre aux contraintes de la PAS serait en lien direct avec les exigences de l'écrit scolaire.

Selon le type de texte, les choix de l'enfant reflèteraient davantage le pattern de la PAS. En texte expositif, les locuteurs/scripteurs vont certainement à l'encontre de ces contraintes discursives naturelles de la langue parlée. En revanche, en texte narratif, ce pattern pourrait davantage ressortir.

3 Méthodologie

3.1 Sélection des lieux et des participants

Nous avons sélectionné nos individus dans trois écoles primaires et un collège ZEP/REP d'une commune de l'est-lyonnais. La sélection des participants a débuté avec un premier questionnaire auquel tous les élèves de CM2, les collégiens de 5^{ème} et ceux de 3^{ème} ont répondu. Parmi les sujets potentiels, nous avons écarté les élèves : (a) ayant redoublé au minimum deux fois ; (b) scolarisés dans les parcours SEGPA, Insertion et Relais ; (c) ayant plus de deux ans d'avance. Ce questionnaire a été rempli par 390 individus. 44 CM2 (âge moyen : 10;9), 43 5^{ème} (âge moyen : 12;7) et 45 3^{ème} (âge moyen : 15;2) ont été sélectionnés. Ce questionnaire avait quatre objectifs principaux : (a) connaître la CSP⁷ des parents des élèves afin de ne conserver que les individus de CSP défavorisée⁸ ; (b) renseigner sur le pays de naissance des enfants afin d'exclure les enfants n'ayant pas toujours été scolarisés en France ; (c) connaître leur environnement linguistique ; nous voulions exclure les bilingues afin d'éviter la variable langue seconde ; et (d) renseigner sur les éventuelles pathologies langagières pour exclure tout enfant en présentant une.

À partir de ce premier questionnaire, nous avons pu sélectionner nos trois groupes de niveaux de scolarisation : 44 écoliers de CM2, 43 collégiens de 5^{ème} et 45 de 3^{ème} soit une population de 132 individus au total. Les individus ont tous produit au même moment de l'année et pour chaque groupe, nous avons veillé à une parité de genre : il y a autant de garçon que de filles.

Le Tableau 4 résume les informations concernant les groupes d'individus.

Tableau 4 : Constitution de la population

	CM2	5 ^{ème}	3 ^{ème}
Âge			
Moyenne	10;9	12;7	15;2
Intervalle	[10;00-11;10]	[12;03-14;04]	[14;06-16;07]
Nombre total d'individus			
	44	43	45
Nombre total de filles			
	22	22	22
Nombre total de garçons			
	22	21	23
Nombre total de textes			
	176	172	180

Les individus de CM2 ont été choisis pour représenter les plus jeunes de nos sujets et ce pour deux principales raisons. Premièrement, dans la classe de CM2, nous trouvons des individus ayant dépassé, en grande partie, les problèmes dus au développement grapho-moteur. Dans la mesure où nous leur avons demandé deux productions écrites sur les quatre textes, il est plus que nécessaire que les enfants n'aient pas d'importantes lacunes relatives au processus grapho-moteur de l'écriture. Deuxièmement, les enfants plus jeunes ne sont pas encore assez avancés dans le cursus scolaire pour être habitués à l'écrit de l'école. Les narrations produites par les enfants sans support et en situation monologique apparaissent plutôt tardivement et « *concernent d'abord les expériences vécues par le sujet avant de s'appliquer aux autres* » (Fayol, 1985:78). 9/10 ans semble alors être l'âge minimum dans la mesure où « *le schéma narratif apparaît utilisé dès sept ans* » en monologue et que « *l'établissement conscient d'une hiérarchie entre composantes de celui-ci ne se manifeste guère avant neuf-dix ans* » (Fayol, 1985:95). Ainsi, nous sommes certaine que les individus les moins experts de notre population possèdent les capacités de produire au moins ce type de texte. De plus, en CM2, les écoliers se familiarisent avec le type expositif *via* la présentation d'exposé sur des thématiques spécifiques. Les deux types de textes exigés sont ainsi connus un minimum par les plus jeunes de nos locuteurs/scripteurs.

3.2 Protocole expérimentale

Notre projet a consisté à susciter, à partir d'une vidéo muette comportant des scénettes de la vie scolaire (dispute, tricherie, etc.), pour chaque individu la production de quatre textes : un texte narratif oral, un texte narratif écrit, un texte expositif oral, et un texte expositif écrit.

La collecte s'est organisée sur deux sessions séparées d'une semaine. Entre les deux productions, nous avons organisé des tâches de distraction afin de vider la mémoire et d'éviter le plus possible les transferts (mot à mot) d'une modalité à l'autre. Lors de la première session, nous avons projeté la vidéo aux individus qui ont poursuivi en produisant deux textes. Lors de la seconde session, les individus ont produit deux autres textes sans regarder une nouvelle fois la vidéo. Les individus dans un même groupe de niveau scolaire sont répartis de manière équilibrée en quatre ordres de passage, illustrés dans le Tableau 2.

Tableau 5 : Ordre de passage

Session 1	Session 2
A Narratif oral – Questionnaire – Narratif écrit	Expositif oral – Questionnaire – Expositif écrit
B Narratif écrit – Questionnaire – Narratif oral	Expositif écrit – Questionnaire – Expositif oral
C Expositif oral – Questionnaire – Expositif écrit	Narratif oral – Questionnaire – Narratif écrit
D Expositif écrit – Questionnaire – Expositif oral	Narratif écrit – Questionnaire – Narratif oral

Ainsi, si un individu appartient à l'ordre de passation A, lors de la première semaine, il regarde la vidéo puis produit un texte narratif oral. Ensuite, l'expérimentateur lui fait remplir un questionnaire et le sujet produit un texte narratif écrit. Une semaine après, il revient et produit un texte expositif oral, remplit un autre questionnaire et fait un texte expositif écrit.

3.3 Analyses des données

Dans cet article, deux principales variables dépendantes sont observées : les SNL et les pronoms. Pour se faire, le logiciel CLAN a été utilisé. Après avoir collecté les données, nous les avons transcrits selon les conventions CHILDES (Child Language Data Exchange System, <http://childes.psy.cmu.edu/>). Puis, nous avons codé les unités nous intéressant et, enfin, nous avons utilisé l'option du dénombrement des occurrences du logiciel. Par la suite, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée avec : (a) deux facteurs inter-individuels, le NIVEAU SCOLAIRE (trois niveaux : CM2, 5ème et 3ème) et l'ORDRE DE PRODUCTION (deux ordres : oral/écrit et écrit/oral) ; et (b) deux facteurs intra-individuels, le TYPE DE TEXTE (deux types : expositif et narratif) et la MODALITÉ (deux modalités : orale et écrite). Dans notre étude, quatre variables sont utilisées : (a) le NIVEAU SCOLAIRE ; (b) la MODALITÉ DE PRODUCTION ; (c) le TYPE DE TEXTE ; (d) l'ORDRE DE PRODUCTION.

De plus, concernant l'ORDRE DE PRODUCTION, il a été indiqué dans la partie Méthodologie, que notre protocole avait prévu quatre ordres de passation : A, B, C et D. Lors de nos études pilotes, nous nous sommes aperçue que le fait de produire un type de texte avant l'autre n'engendre pas de différences significatives, alors que la modalité, oui. De ce fait, nous avons pris la décision de cumuler les ordres A et C ainsi que les ordres B et D. Nous avons alors deux types de groupes : les individus ayant débuté par une production écrite et ceux ayant débuté par une production orale. Nous parlons alors de l'ordre écrit/oral et de l'ordre oral/écrit.

Dans le but de compléter ces analyses de variance à quatre facteurs, NIVEAU SCOLAIRE x ORDRE DE PRODUCTION x TYPE DE TEXTE x MODALITÉ, des tests PLSD de Fisher, comme test post-hoc, ont été effectués, notamment pour le NIVEAU SCOLAIRE.

4 Résultats : formes et positions

4.1 Nombre moyen d'items lexicaux par clause

Les figures 1 à 3 présentent le nombre moyen d'items lexicaux par clause en fonction du NIVEAU SCOLAIRE, du TYPE DE TEXTE, de la MODALITÉ et de l'ORDRE DE PRODUCTION.

Les différences en fonction du NIVEAU SCOLAIRE sont significatives ($F(2,504) = 2,874, p < 0,05$) : le nombre moyen d'items lexicaux par clause augmente avec le NIVEAU SCOLAIRE (Figure 1). Seuls les individus de CM2 et de 3ème, se distinguent significativement ($p = 0,0238$).

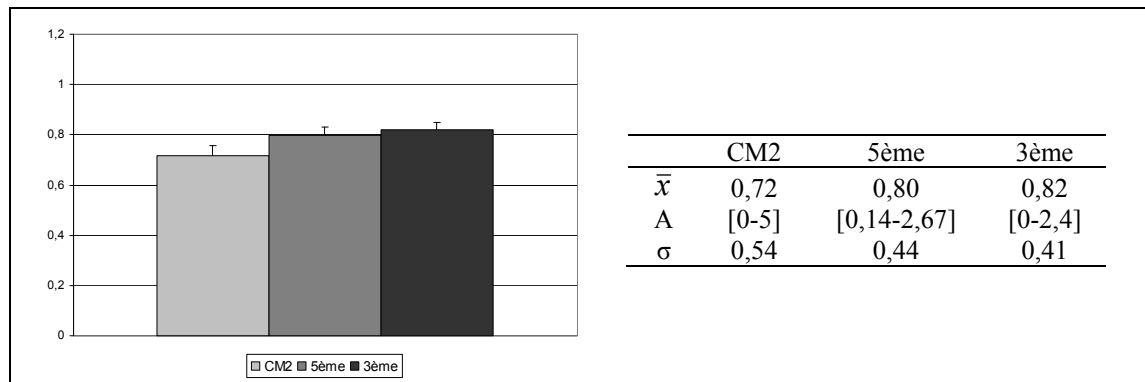


Figure 1 : Nombre moyen d'items par clause selon le NIVEAU SCOLAIRE

Le contexte de production fait également varier *le nombre moyen d'items lexicaux par clause* (TYPE DE TEXTE ($F_{(1,504)} = 7,095$, $p < 0,0080$) et MODALITE ($F_{(1,504)} = 65,045$, $p < 0,0001$)). *Le nombre moyen d'items lexicaux par clause* est plus élevé dans les textes expositifs et écrits que dans les productions narratives et orales (Figure 2).

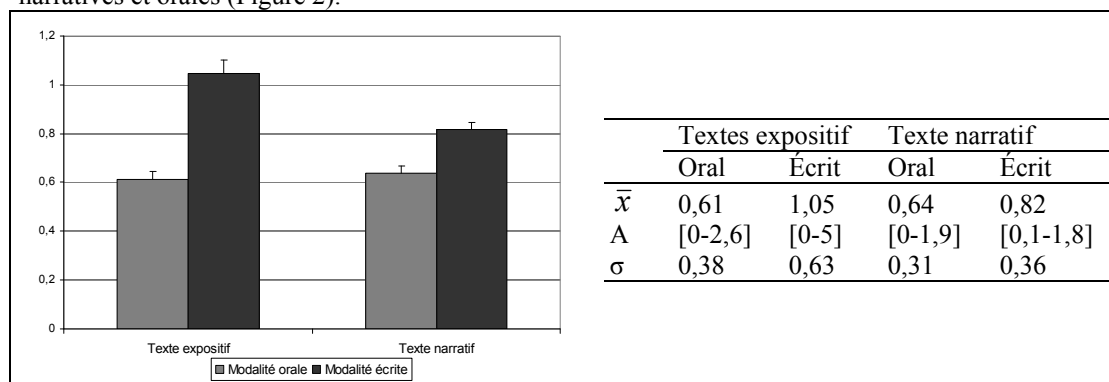


Figure 2 : Nombre moyen d'items lexicaux par clause selon le TYPE DE TEXTE et la MODALITE

Enfin, les individus ayant produit dans l'ordre écrit/oral, produisent plus de noms dans une même clause que les individus ayant produit dans l'ordre oral/écrit ($F_{(1,504)} = 5,814$, $p < 0,0163$) (Figure 3).

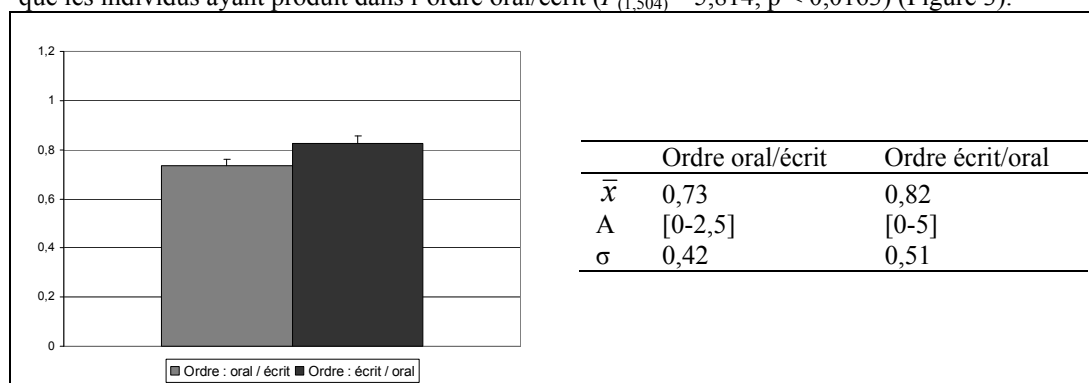


Figure 3 : Nombre moyen d'items lexicaux par clause selon l'ORDRE DE PRODUCTION

Une interaction entre le type de texte et la modalité ($F_{(1,504)} = 11,854$, $p < 0,0006$) est à noter (Figure 2). En production expositive écrite, *le nombre moyen d'items lexicaux par clause* atteint son maximum. De plus, en contexte narratif, l'effet de la modalité est moindre (contrairement au contexte expositif).

4.2 Formes et positions syntaxiques

Les informations regroupées en Figure 4 résument la proportion des SNL et des pronoms selon leur position syntaxique. Nous avons observé : (a) la proportion des SNL et des pronoms en position sujet selon le nombre de SN total en sujet ; (b) la proportion des SNL et des pronoms en position objet selon le nombre de SN total en position objet ; et (c) la proportion des SNL et des pronoms en position autre selon le nombre de SN total en position autre.

La position sujet est remplie davantage par des pronoms que par des SNL (13,22% des sujets sont lexicaux contre 86,78% pronominaux) (Test T : $t(527) = 58,746$, $p < 0,0001$). La tendance s'inverse pour les positions objet et autres qui contiennent plus de SNL que de pronoms (64,70% des SN en position objet sont lexicaux contre 35,30% pronominaux (Test T : $t(513) = 12,913$, $p < 0,0001$) ; 67,86% des SN autre sont lexicaux contre 32,14% pronominaux (Test T : $t(500) = 14,505$, $p < 0,0001$)).

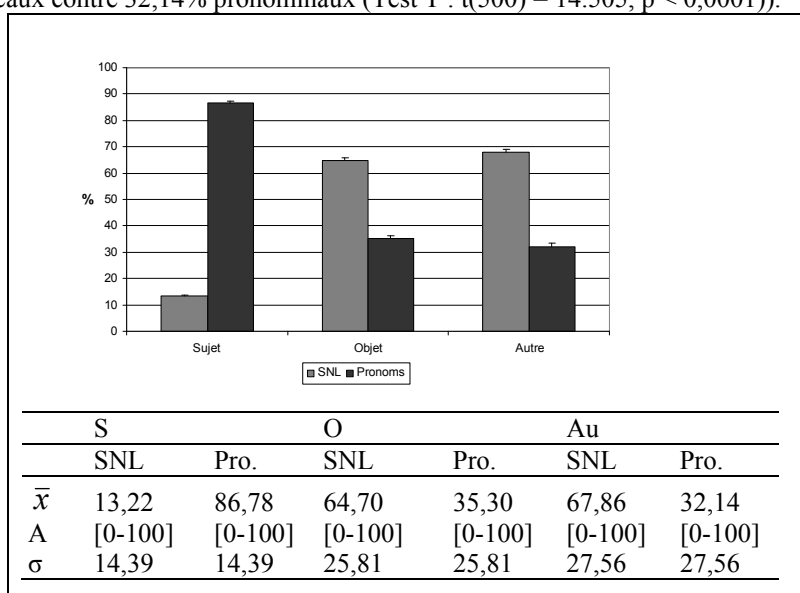


Figure 4 : Les positions syntaxiques, SNL versus pronoms

4.3 Nombre moyen de SNL introduisant une nouvelle information par clause

La Figure 5 présente le nombre moyen de SNL introduisant une information par clause. Seules les différences selon la MODALITÉ sont significatives ($F(1,504) = 24,469$, $p < 0,0001$) ; les autres facteurs – NIVEAU SCOLAIRE, TYPE DE TEXTE et ORDRE – n'interviennent pas. Le nombre moyen de SNL introduisant une nouvelle information par clause est plus élevé dans les textes écrits que dans les textes oraux (Figure 5).

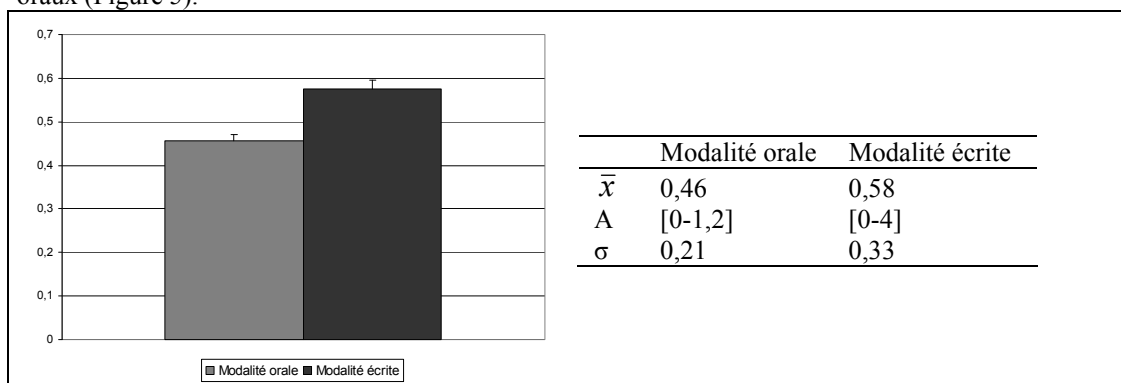


Figure 5 : Nombre moyen de SNL introduisant une nouvelle information par clause selon la MODALITÉ

4.4 Statut information et positions syntaxiques

Les informations regroupées en Figure 6 résument les proportions des SN maintenant et introduisant une information selon les positions syntaxiques.

Les données présentées en Figure 9 récapitulent les proportions des SN maintenant et introduisant une information selon les positions syntaxiques. Ainsi :

- 79,91% des SN en position sujet (maintenant ou introduisant une information) maintiennent une information alors que 20,09% d’entre eux introduisent une information (Test T : $t(505) = 28,732$, $p < 0,0001$) ;
- 31,15% des SN en position objet (maintenant ou introduisant une information) maintiennent une information alors que 68,85% d’entre eux introduisent une information (Test T : $t(509) = -15,669$, $p < 0,0001$) ;
- 24,88% des SN en position autre (maintenant ou introduisant une information) maintiennent une information alors que 75,12% d’entre eux introduisent une information (Test T : $t(487) = -22,104$, $p < 0,0001$).

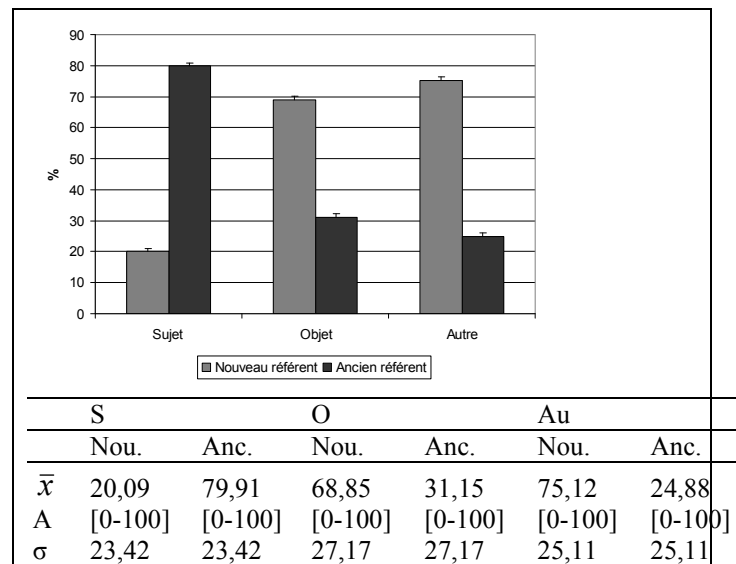


Figure 6 : Proportions des SN maintenant et introduisant selon les positions sujets

Ces données révèlent que les positions sujet sont remplies davantage par des SN maintenant une information que par des SN introduisant une nouvelle information. La tendance s’inverse pour les positions non sujet qui sont préférentiellement remplies par des SN introduisant une nouvelle information que par des SN maintenant des référents.

5 Discussion

La discussion des résultats se fait essentiellement autour de la théorie de Du Bois (1987, 2003) qui sous-entend que le flux de l’information est gouverné par quatre contraintes. La première contrainte A sous-entend qu’une clause est constituée au maximum d’un élément lexical, cet élément lexical, selon la contrainte B, n’apparaît pas en position sujet d’un verbe transitif. Selon la contrainte C une clause est constituée d’un seul nouvel élément. Selon la contrainte D, l’ancienne information se trouve en position sujet de verbe transitif.

Nos analyses permettent de tester les contraintes syntaxiques de la PAS. La transmission de l’information diffère selon les modalités de production. À l’oral, cette transmission est contrainte, entre autres, par le

rythme de production rapide. Une des conséquences est la production d'*un seul élément lexical par clause*. Cette contrainte se vérifie pour notre population notamment pour les textes oraux et narratifs. Les individus, lorsqu'ils sont face à des contraintes contextuelles différentes, telles que le texte expositif et la modalité écrite, vont à l'encontre de cette contrainte naturelle. *Le nombre moyen d'items lexicaux par clause* pour les textes expositifs et écrits (16) est significativement plus élevé que dans les textes narratifs et oraux (17).

(16) *Les **bagarres** commencent par des **regards** bizarres entre les **personnes**.* (3ème n°20, expositif écrit, E/O)

(17) *On se regarde bizarrement.* (3ème n°20, expositif oral, E/O)

Dans la modalité écrite et dans le texte expositif, cette contrainte de la PAS est transgressée. De plus, les résultats révèlent que les participants de notre étude produisent de plus en plus de noms lexicaux dans une même clause (18) et (19). Les enfants, avec les années de scolarisation et l'expérience de divers types de textes et contextes, vont à l'encontre de cette contrainte en produisant davantage de SNL par clause.

(18) *On devrait essayer de se clamer.* (CM2 n°02, expositif écrit, E/O)

(19) *Au sein d'un **établissement** privé ou public, l'**intégration** des **handicapés** sera beaucoup plus dure que pour une **personne** « normale ».* (3ème n°07, expositif écrit, E/O)

Si l'écolier n'utilise aucun nom lexical pour encoder son message, le collégien utilise cinq items lexicaux dans une même clause.

La théorie de Du Bois (1987, 2003) propose une autre contrainte selon laquelle *les éléments lexicaux ne sont pas en position sujet*, et notamment en position sujet transitif. Cette seconde contrainte est respectée : la position sujet est la position la moins lexicale, ce qui confirme des travaux antérieurs (Blanche-Benveniste, 1990 ; Chafe, 1994 ; François, 1974 ; Jeanjean, 1980 ; Lambrecht, 1984, 1987 ; Mazur, 2005 ou encore Ravid et Shlesinger, 1995). La tendance s'inverse pour les positions objet et autre qui sont plus souvent remplies par des SNL que par des pronoms (Figure 4) (20).

(20) *J'ai acheté **un nouveau téléphone portable** sur **internet**.* (3ème n°23, narratif écrit, E/O)

Dans cet extrait, l'individu préfère un sujet pronominal et un objet lexical.

Des analyses de variance différenciant trois positions sujets - sujet de verbes transitifs, sujet de verbes intransitifs et sujet de verbes copules - montrent que, dans nos données, ces différents sujets sont traités de la même façon, contrairement aux résultats obtenus pour d'autres langues (Du Bois, 1987, 2003).

Enfin, les analyses révèlent que, si pour la position sujet la différence entre la proportion de SNL et celle de pronoms est assez importante, elle diminue pour les positions non sujet. Les individus produisent (a) moins de SNL et (b) plus de pronoms en position sujet. Ils sont alors capables de produire des SNL mais de préférence en position objet et autre : la position sujet est plus délicate à gérer cognitivement. Ainsi, cumuler position sujet et SNL semblent être trop coûteux et afin d'éviter une surcharge cognitive, les formes lexicales sont préférentiellement en position non sujet.

Nos résultats permettent également d'évaluer les contraintes pragmatiques de la théorie de Du Bois (1987, 2003) : (1) une clause contient une seule nouvelle information ; et (2) la nouvelle information est en position non sujet. Nos analyses révèlent que *le nombre moyen de SNL introduisant une nouvelle information par clause* est plus important dans les productions écrites que dans les productions orales.

Pour illustrer ces différences entre les deux modalités, les exemples suivants, qui sont deux extraits de deux productions expositives, une écrite (21) et une orale (22), d'un même individu, sont proposés.

(21) *Le **recopiage** pendant un **contrôle** peut poser **beaucoup de problèmes**.* (5ème 17, expositif écrit, O/E)

(22) *On n'a pas à copier.* (5ème 17, expositif oral, O/E)

Pour encoder la même idée, ce même individu, en production écrite, préfère utiliser des SNL introduisant une nouvelle information alors qu'à l'oral il tend à pronominaliser son message.

De plus, les individus de notre étude introduisent préférentiellement les nouveaux référents en position non sujet et maintiennent une information de préférence en position sujet.

Des analyses de variance différenciant trois positions sujets ont été réalisées : sujet de verbes transitifs, sujet de verbes intransitifs et sujet de verbes copules. La tendance à avoir une position sujet remplie par une ancienne information plutôt que par une nouvelle se confirme en observant les trois types de sujets (transitifs, intransitifs et copules).

Nous terminons notre discussion avec deux remarques principales. Premièrement, les quatre contraintes de la PAS ne sont pas logées à la même enseigne. Les contraintes d'ordre pragmatique varient beaucoup moins que les syntaxiques. Les contraintes pragmatiques, dont la syntaxe dépend (Du Bois, 1987, 2003), sont les plus naturelles et difficilement amendables. L'acquisition et le maniement de *la langue de scolarisation* implique d'aller à l'encontre des contraintes syntaxiques. Deuxièmement, le respect de ces contraintes et des principes de la transmission de l'information dépend du contexte de production. En production orale et narrative, ce patron est davantage retrouvé qu'en production écrite et expositive. L'impact de l'expérience de l'écrit et des divers types de textes est prouvé. Ainsi, à l'écrit, de nouveaux principes se mettent en place et certains principes de l'oral en sont ébranlés.

6 Conclusion

Cette présente étude montre que le développement du langage perdure au-delà de cinq ans et avait pour but d'interroger la logique de ce développement en observant un des aspects de la langue : le syntagme nominal dans une perspective fonctionnaliste. Les enfants, avec les années de scolarisation et l'expérience avec des contextes divers, développent leurs capacités linguistiques et font preuve de plus en plus de flexibilité et d'adaptabilité rhétorique. Ils produisent des formes linguistiques de plus en plus variées : leur répertoire linguistique augmente et se diversifie. Les résultats de notre étude révèlent que les locuteurs de notre étude : (a) contrôlent les variations du contexte ; et (b) appréhendent la modalité écrite comme un discours spécifique. Selon le type de texte et la modalité de production, les choix linguistiques sont différents ; le message est adapté au contexte et au but communicationnel de la situation d'énonciation.

Les résultats présentés dans ce papier soulignent que le comportement langagier des enfants évolue sans cesse et qu'ils apprennent, de surcroît, à aller à l'encontre des premiers principes appris à l'oral. L'expérience de l'écrit et l'impact de la littéracie se font fortement ressentir, et ceci se voit relativement clairement dans nos données : les participants s'efforcent d'aller à l'encontre des contraintes de la PAS.

Références bibliographiques

- Aisenman, R. et Assayag, N. (1999). Fact and fiction in evaluating narrative evaluation, *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 1, 38-57.
- Aksu-Koç, A. & Kuntay, A., (2001). Reformulating causal relations while retelling narratives: evidence from Turkish. *Colloque Acquisition et construction du sens dans une perspective interlangue*, Paris, décembre 2001.
- Allen, S., Skarabela, B. & Hughes, M., (2008). Using corpora to examine discourse effects in syntax. *Trends in language acquisition research, Corpora in language acquisition research*, 6.
- Aparici, M., Tolchinsky, L. & Rosado, E., (2000). On defining longer Units in narrative and expository Spanish texts", *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 3:95-122.
- Ariel, M., (1990), *Accessing Noun Phrases Antecedents*, London : Routledge.

- Ariel, M., (1996). Referring expressions and the +/- coreference distinction. In Fretheim, T., Gundel, J. (eds.), *Reference and referent accessibility*, pp. 13-37, Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Auer, P., (2009). On-line syntax: Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences*, 31:1-13.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B., (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31 : 339-380.
- Berman, R. & Nir-Sagiv, B., (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox", *Discourse Processes*, 43.2:79-120.
- Berman, R., Slobin, D., (1994a). Narrative structure. In Berman, R., Slobin, D. (eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistics developmental study*, pp. 39-84, Hillsdall, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. & Slobin, D., (1994b). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale : Erlbaum.
- Blanche-Benveniste, C. (1983). L'importance du français parlé pour la description du français tout court. *Recherches sur le Français Parlé*, 5, 23-45.
- Blanche-Benveniste, C. (1985). La langue du dimanche. *Reflets*, 14, 42-43.
- Blanche-Benveniste, C. (1995). Le semblable et le dissemblable en syntaxe. *Recherches sur le Français Parlé*, 13, 7-32.
- Blanche-Benveniste, C., (1990). *Le français parlé*, Paris : Edition du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approche de la langue parlée en français*. Gap: Ophrys.
- Bonin, P., (2003), *Production verbale de mots : approche cognitive*, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Boscolo, P., (1990). The construction of expository text. *First Language*, 10:217-230.
- Britton, B., (1994). Understanding expository text: Building mental structures to induce insights. In Gernsbacher, M. (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, pp. 641-674, San Diego, California : Academic Press.
- Bruner, J., (1986). *Actual Minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- Chafe, W., (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago : University of Chicago Press.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Du Bois, J., Kumpf, L. & Ashby, W., (2003). Introduction. In Du Bois, J., Kumpf, L., Ashby, W. (eds.), *Preferred Argument Structure: Grammar as architecture for function*, pp. 1-10, Amsterdam : John Benjamins.
- Du Bois, J., Kumpf, L. & Ashby, W. (Eds.), (2003), *Preferred Argument Structure: Grammar as architecture for function*. Amsterdam : John Benjamins.
- DuBois, J., (1987). The discourse basis of ergativity. *Language*, 63:805-855.
- Du Bois, J., Kumpf, L. & Ashby, W. (Eds.), (2003). *Preferred Argument Structure: Grammar as architecture for function*, Amsterdam : John Benjamins.
- Fayol, M. (1990). La production de textes écrits, Introduction à l'approche cognitive. *Education Permanente*, 102, 21-30.
- Fayol, M., (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit, In Kail, M., Fayol, M. (eds.), *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans*, 183-214, Paris : PUF.
- François, D., (1974). *Français parlé. Analyse des unités phoniques et significatives d'un corpus recueilli dans la région parisienne*. Paris : S.E.L.A.F.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand colin.
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 13-27.

- Gayraud, F., (2000). *Le développement de la différenciation oral/écrit vu à travers le lexique*. Doctorat, Sciences du Langage, Université Lumière.
- Gayraud, F., Jisa, H. & Viguié, A., (2001). Utilisation des outils cohésifs comme indice de sensibilité au registre : une étude développementale. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 14:3-24.
- Halliday, M. & Hasan, R., (1976-1989). *Cohesion in English*, Londres : Longman group limited.
- Hickmann, M., Hendriks, H., Roland, F. & Liang, J., (1996). The marking of new information in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of child Languages*, 23:591-619.
- Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Jeanjean, C., (1980), *Les formes sujets de type nominal : étude sur le français contemporain*, thèse de doctorat, Linguistique, Université de Provence
- Jisa, H., (2000). Increasing cohesion in narratives: a developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38.3:591-620.
- Jisa, H., (2004). Growing into academic French. In Berman, R. (ed.), *Later Language Development: Typological and Psycholinguistic Perspectives*, pp. 135-161, Amsterdam, John Benjamins, Collection Trends in language acquisition research (TiLAR).
- Jisa, H. & Mazur, A., (2006a). Les sujets lourds: considérations développementales en français oral et écrit. *Méthodologies actuelles dans les recherches sur les acquisitions tardives en langue maternelle*, Université René Descartes, Paris 5, les 03 et 04 juillet 2006.
- Jisa, H. & Mazur, A., (2006b). L'expression de la causalité : une étude développementale", *Sacte Journée d'étude : Des savoirs savants aux savoirs enseignés*, Université Paris X, Nanterre, Presses universitaires de Namur, 33-60, 29 Mars 2006.
- Johannsson, V., (1999). Word frequencies in speech and writing: a study of expository discourse. *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 1:182-198.
- Katzenberger, I., (1999), "Further ideas on (l)onger-Units", *Developing Literacy Across Genres, Modalities, And Languages*, 1:128-141
- Katzenberger, I. (2004). The development of clause packaging in spoken and written texts. *Journal of Pragmatics*, 36, 1921-1948.
- Katzenberger, I. (2005). The super-structure of written expository texts – a developmental perspective, In Ravid, D., Shyldkrot, H.B. (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, 327-336, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Khorounjaia, E., Tolchinsky, L., (2004). Discursive constraints on the lexical realization of arguments in Spanish. In Berman, R. (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*, pp. 83-110, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, Collection Trends in Language Acquisition Research.
- Labov, W., (1978/1993), *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Les éditions de minuit.
- Lambrecht, K., (1987). On the status of SVO sentences. In Tomlin, R. (ed.), *Coherence and grounding in discourse*, pp. 217-261, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Lambrecht, K., (1994). *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*, Cambridge; New York, NY, USA, Cambridge University Press, Collection Cambridge studies in linguistics.
- Levelt, W., (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge Massachussets, MIT Press, Collection ACL-MIT Press series in natural-language processing.
- Mosenthal, P. (1985). Defining the expository discourse continuum, toward a taxonomy of expository text. *Poetics*, 14, 387-414.
- Péry-Woodley, M.P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Vanves: Hachette.

- Ravid, D., (2005). Emergence of linguistic complexity in later language development: evidence from expository text construction. In Ravid, D., Shyldkrot, H.B. (eds.), *Perspectives on language and language development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, pp. 337-355, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Ravid, D., (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33:791–821.
- Ravid, D. & Berman, R., (sous presse). Developing noun phrase complexity across adolescence: A text-embedded analysis. *First Language*.
- Sanford, A. & Garrod, S., (1981a). *Understanding written language*. New York : Wiley.
- Sanford, A. & Garrod, S., (1981b). Vers la construction d'un modèle psychologique de la compréhension du langage écrit. *Bulletin de psychologie*, 35.356:643-648.
- Tolchinsky, L., Perera, J., Argerich, N. et Aparici, M. (1999). Rhetorical moves and noun phrase complexity in written expository texts, *Developing Literacy Across Genres. Modalities and Languages*, 1, 257-278.

¹ Cette étude fait partie du projet ANR n° NT 05-2_41686 « Renforcer la flexibilité lexicale et syntaxique dans l'expression orale et écrite des adolescents ».

² Nous pouvons donner comme exemple des SNL contenant plusieurs noms lexicaux ou des structures telles que les subordonnées non finies.

³ Les exemples issus des productions des individus ayant participé à l'étude ReFlex sont tous titrés de la même manière. Ainsi, – 3^{ème}, n°01, narration écrite, O/E – signifie qu'il s'agit: (a) d'un individu scolarisé en 3^{ème}; (b) de l'individu anonyme sous le numéro 01; (c) d'un texte narratif; (d) d'un texte écrit; et enfin (e) d'un individu ayant produit dans un premier temps un texte oral puis dans un second temps un texte écrit (O/E).

⁴ Ces items ne sont pas utilisés dans leur sens premier; *pigeonne* signifie personne dupe ou naïve exploitée facilement par d'autres; *tailler* a le sens de *critiquer/insulter*; *se faire éclater* a la signification de *se faire disputer* (très fort) (Cf. liste des formes non standard en Annexe 1).

⁵ Ce type de texte a été longuement travaillé (entre autres, Adam, 1985, 1992; Adam et Revaz, 1996; Berman et Slobin, 1994a, 1994b; Berman et Verhoeven, 2002; Coirier et al., 1996; De Weck, 1991; Fayol, 1984, 1997, 2000; Gayraud, 2000; Jisa, 1998, 2000; Katzenberger, 1999; Peterson et McCabe, 1982).

⁶ Les exemples de (5) à (11) sont de Jisa (2000).

⁷ Catégorie Socio-Professionnelle, nous nous sommes basée sur les grilles de l'INSEE (<http://www.insee.fr>).

⁸ Nous nous sommes basée sur l'INSEE pour catégoriser les enfants (<http://www.insee.fr>).